UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Salvador – Bahia
2005

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

Salvador – Bahia
2005

371.26 Portugal, Jussara Fraga
P839 Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula – Jussara Fraga Portugal. – Salvador: [s.n], 2005.
261 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Departamento de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Arnaud Soares de Lima Jr.

1. Avaliação da aprendizagem 2. Práticas avaliativas 3. Práticas discursivas 4. Formação docente 5. Docência
I. Título

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Dissertação de mestrado apresentada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Salvador- Bahia, 10 de novembro de 2005.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Doutora em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr. (Orientador)
Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Cristina Maria d`Ávila T. Maheu
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Doutora em Educação – Universidade de São Paulo – USP
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Salvador – Bahia
2005

DEDICATÓRIA

O êxito de quem aprende deve ser o motivo de satisfação para quem ensina.
Juan Manoel Méndez

Dedico esse trabalho a pessoas muito especiais na minha vida. Pessoas que me ajudaram a conhecer o mundo através do árduo e difícil oficio docente. Em primeiro lugar, aos meus pais – **Floriano** e **Balbina** – cujos limites da educação formal não os impediram de me ensinar os valores norteadores de uma vida decente e íntegra, acreditando no futuro e fazendo da educação um caminho possível.

Às **minhas professoras** das Séries Iniciais vivenciadas na cidade de Antônio Cardoso. Mesmo com as dificuldades demonstravam que era possível sonhar e crescer através dos estudos e do trabalho;

No Curso de Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães, a professora **Neide Cruz** me encantou com as suas belas e críticas aulas de História;

Na graduação – Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana – os grandes mestres merecem destaque no meu processo de formação. Em primeiríssimo lugar a professora **Nilza Ribeiro**, que me ensinou a fazer da Geografia uma disciplina escolar prazerosa e conseqüente, através do olhar apaixonante sobre o espaço geográfico e do compromisso político com a educação pública;

À professora **Anaci Paim** cujos ensinamentos da Geografia da População ainda hoje são contextualizados na minha prática docente e, também pelas aprendizagens no início da minha inclusão na extensão universitária;

Ao professor **Antônio Ângelo** pelos estudos significativos da Geografia Humana;

Ao professor **Marialvo Barreto** por mostrar a cada situação na sala de aula que a Geografia Cidadã se faz com os pés da estrada e a intervenção política no espaço de vivências;

À professora **Nacelice Freitas** pela determinação e competência nos ensinamentos da Geografia Econômica;

À professora **Rosali Fernandes** e as suas aulas sobre as interfaces da Geografia das Cidades;

À professora **Solange Lucas** pela amizade e disponibilidade em ajudar, a qualquer momento, seus alunos e ex-alunos na sua caminhada profissional;

No curso de Especialização em Supervisão Escolar – UEFS – as professoras **Ada Augusta Celestino Bezerra, Ana Leda Vieira Barreto, Ana Maria Teixeira, Elisa Medeiros, Maria José Duboc, Solange Mary Moreira e Yara Cunha Pires** são referências na minha vida docente;

Às professoras **Marinez Murta**, **Nelcy Ramos**, **Stella Rodrigues e Sylvia Garcia Rodrigues** – foram fundamentais na Especialização em Avaliação – curso desencadeador do desejo de investir num estudo que contemplasse uma abordagem sobre a avaliação no espaço escolar e, que culminou nesta pesquisa;

Já no Mestrado, as minhas crenças foram fortalecidas pelos discursos, mas, sobretudo, pelas práticas de alguns mestres que hoje são referências significativas na minha vida. O querido **Arnaud Jr.** pela simplicidade de ver as coisas e apontar os caminhos a seguir com competência, afetividade, humildade e sabedoria;

Ao professor **Antônio Dias** pela seriedade para com o Programa e sua competência na sala de aula;

À professora **Cristina d`Ávila**, pela maneira séria e responsável com a qual conduz os trabalhos junto aos seus alunos e alunas e sua relevante participação no devir da minha pesquisa;

Ao professor **Jacques Sonneville** – Gato Mestre – simplesmente por ser essa pessoa doce e terna no seu fazer docente cotidiano e pela condição de um grande líder no processo de construção de conhecimento;

À professora **Kátia Mota**, com a qual não tive o prazer de vivenciar momentos educativos/formativos, mas mesmo à distância nutro uma grande admiração e carinho.

À professora **Narcimária Luz** por acreditar que é possível agregar outros valores à diversidade cultural;

À professora **Stella Rodrigues** pelo compromisso político, fazendo da educação uma possibilidade de crescimento pessoal e de transformação social;

À professora **Lindinalva Cedraz**, que não faz parte do grupo dos grandes mestres do processo formal da minha vida acadêmica, mas, na escola da vida, foi a mais relevante. Com ela, aprendi a decidir na urgência e a conhecer os meandros da administração pública escolar;

E, na minha vida cotidiana, de mulher e mãe, **Dílson** e **Alana**, meus dois amores, que constituem a minha história e o meu desejo de seguir em frente... Os dois são os meus grandes mestres na contemporaneidade, pois a cada dia me ensinam a ser mais feliz e realizada e me conduzem a enfrentar novos desafios. Amo muito vocês!!!

AGRADECIMENTOS

Desafio inscrito na
necessidade/possibilidade humana de
sonhar utopias e tecer coletivamente
trajetos para torná-las realidade.
Maria Teresa Esteban

Durante o processo de pesquisar as práticas avaliativas de oito professoras no cotidiano de cinco escolas públicas na cidade de Feira de Santana, vivenciei na prática uma reflexão de um grande e ilustre pesquisador – Jean Piaget – quando disse: ***não acredito na pesquisa solitária. Acredito na pesquisa solidária*.** Desse modo, quero afirmar que várias vozes, vários olhos, várias mãos conduziram todo o processo.

Este é o espaço e o momento de registrar os meus agradecimentos àquelas pessoas que acreditaram e me ajudaram, de forma solidária, e, na medida do possível, na realização de um grande desejo, de um grande sonho.

À minha querida e amada filha **Alana**, pela compreensão e amor, sempre manifestados, mesmo quando a minha ausência era presente na sua vida, pelo orgulho com que sempre demonstrou a cada passo percorrido por mim na minha trajetória docente: aprovação em seleções, concursos públicos, processo de certificação, apresentações de trabalhos em congressos, mas, sobretudo, quando li na Internet o meu nome na lista dos aprovados no Mestrado. Nem sabia, aos quatro anos de idade, o que significava, mas a felicidade da mãe, retratada aos gritos e pulos, foi o suficiente para vibrar e demonstrar a sua alegria e o seu contentamento. Desejo que continue valorizando a escola, professores e professoras e a profissão docente. Obrigada por você ser o que é... por ser o meu sonho realizado;

Ao meu marido **Dílson**, por acreditar na minha determinação em realizar sonhos; pelo companheirismo, participação, amizade, compreensão nas minhas ausências e, sobretudo, por fazer parte da minha vida e contribuir de forma significativa na minha travessia diária de ser mulher e professora;

Ao amigo e professor orientador **Arnaud Soares de Lima Jr**. pela certeza dos caminhos trilhados por mim ao longo de dois anos de trabalho e a sua crença na relação afetiva e dialógica – saber escutar e dizer – entre orientador e orientanda;

Às **professoras** – Bromélia, Cravo, Crisântemo, Dália, Gardênia, Margarida, Rosa e Violeta – as flores que deram vida à investigação, pelo acolhimento, responsabilidade, seriedade, disponibilidade, paciência, respeito e carinho durante todas as etapas do trabalho;

À grande amiga professora **Yara Cunha Pires** pela satisfação e intervenção a cada leitura e releitura cuidadosas do texto e por ter contribuído de forma significativa neste processo desde quando ainda era apenas uma intenção, um desejo, um sonho;

À **minha família** – papai, mãeinha, irmão e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas – pela solidariedade à realização da pesquisa;

À minha querida irmã **Flávia** pelo acolhimento em sua residência em Salvador durante o curso e por ter a certeza de que posso contar com seu o amor, respeito e admiração;

A **Edilene Maioli**, grande amiga, que tive a alegria de reencontrar após tanto tempo... Seu olhar crítico, a sua escuta sensível e suas mãos solidárias foram fundamentais no devir da pesquisa;

À mestre e amiga **Nelcy Ramos** que mesmo à distância – nas Minas Gerais – criou condições para acompanhar os rumos do trabalho;

Aos **colegas do Mestrado**, cada um à sua maneira, contribuiu de forma significativa na minha inserção num espaço até então desconhecido – a UNEB –. Transitar nesse território tornou-se fácil devido aos laços que foram construídos ao longo do caminho, permeados por sentimentos de carinho, respeito, solidariedade, amizade e confiança. Em especial, retrato a minha admiração e amizade a Alba Regina, Ana Rita Santiago, Cacilda Almeida, Carlos Danon, Cristhiane Luna, Flávia Fialho, Isabel Dantas, José Alfredo Araújo, Maria da Conceição Sacramento, Léa Ferreira, Mayra Landin, Rosangela Souza, Rosemary Rufina, Sandra Regina Magalhães, Terciana Vidal e Valmir Alves;

À Banca Examinadora, pela leitura e considerações relevantes a respeito do conteúdo deste trabalho no momento da qualificação da pesquisa, apresentando sugestões significativas para a sua conclusão. Às professoras **Ângela Dalben**, **Cristina d'Ávila** e **Maria Helena Besnosik** pelas contribuições essenciais e pela disponibilidade em dialogar. Ao professor **Arnaud Jr**. por ter me acolhido quando o escolhi como orientador e pelos momentos fecundos de intervenção e mediação;

Aos **colegas** – professores e professoras e alunos e alunas – da **Linha 2** pelas prazerosas tardes de quarta-feira, espaço mais relevante no contexto das experiências vivenciadas por mim, no Mestrado;

A **Sandra** e **Ieda**, guardiãs do meu lar, sem as quais não teria tanta paz e tranqüilidade em casa para produzir este trabalho;

Às funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, **Elienai Vieira** e **Telma Portugal**, pelo apoio e disponibilidade no fornecimento de dados e informações relevantes à pesquisa;

Às **dirigentes** e aos **funcionários** das escolas, pela disponibilidade em ajudar;

Aos **amigos e amigas** Adriana Sá, Albino Alves, Ana Rita Conceição, Camila Teixeira, Cassia Braz, Cynthia Almeida, Glória Maria, Isabella Carvalho, José Roberto Meireles, Karine Peleteiro, Leislyani Costa, Roberto e Íris Portugal, Sandra Alves, Selma Barros, Sérgio Muricy, Sheila Carvalho e Romana Rodrigues pelas diferentes formas de apoio e incentivo;

Aos **colegas** do **Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães** por ter vivido comigo uma grande fase da minha vida docente, no período de implantação desta escola;

Aos **colegas da UEFS**, em especial Antonio César, Carla Luzia Borges, Elenita Pinheiro, Francisco de Assis, Irlana Jane, Márcia Maia, Maria Cláudia Carmo, Marinalva Lopes, Roberto Seixas, Rosely Falcão e Nadja Maciel, pelas consultas atendidas.

Essas redes solidárias, as pessoas que se entrelaçaram na minha vida durante essa caminhada, foram tecidas por **DEUS** a quem sirvo e a quem procuro ser fiel. Obrigada Senhor!!!

RESUMO

Este trabalho insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na linha de pesquisa “Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador”. É uma análise das práticas avaliativas de professoras do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana, considerando as práticas discursivas, os instrumentos avaliativos por elas utilizados, os objetos de avaliação da aprendizagem e a concepção das educadoras no seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa – estudo de caso etnográfico. Utilizei observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental como instrumentos de coleta de dados. O trabalho de campo foi implementado em cinco escolas da zona urbana de Feira de Santana, tendo como sujeitos oito professoras da quarta série do ensino fundamental. O objetivo que norteou a presente investigação foi a busca pela interpretação das práticas avaliativas e os significados subjacentes à relação entre o “dizer” e o “fazer” dessas docentes no cotidiano da sala de aula. Os resultados do trabalho mostram que a concepção de avaliação das aprendizagens está atrelada ao que as professoras ensinam, o quê e como as crianças aprendem e as formas como as primeiras avaliam o que as segundas aprendem. Desse modo, o estudo revela que as práticas avaliativas da maioria das professoras são fortemente marcadas pela concepção tradicional de ensino e aprendizagem, conseqüência da formação inicial para o exercício da docência.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Práticas avaliativas; Práticas discursivas; Formação docente; Docência

RÉSUMÉ

Ce travail s'insert dans le Programme d'Post-graduation en Éducation et Contemporaneité de l'Université de l'État de Bahia–UNEB, dans la ligne de recherche "Éducation, Tecnologies Intelectuelles, Curriculum et Formation de l'Éducateur". Il s'agit d'une analyse des pratiques évaluatives des professeurs de l'enseignement fondamental d'écoles publiques municipales de Feira de Santana, en considerant les pratiques discoursives, les instruments évaluatives qu'elles utilisent, les objets d'évaluation de l'apprentissage et la conception des professeurs dans ses actions pedagogiques et dans le cotidien de la classe. C'est une recherche qualitative – étude de cas ethnographique. On a utilisé des observations, des entrevues semi-structurées et l'analyse documentelle comme instruments de collecte de donnés. Le travail a été implementé de cinq écoles de la zone urbaine de Feira de Santana et le sujet a été constitué par huit professeurs du quatriéme groupe primaire de l'enseignement fondamental. L'objectif de cette investigation a été la recherche de l'interpretation des pratiques évaluatives et les significations de la rélation entre le "dire" et le "faire" des enseignants dans leur cotidien écolier. Les résultats du travail montrent que la conception des apprentissages est liée aux sujets enseignés par les professeurs, aux mécanismes d'apprentissage des propres élèves et à la manière comme les premiers enseignent. Cet étude revèle que les pratiques évaluatives de la plupart des professeurs sont fortement marquées par la conception traditionelle d'enseignement et d'apprentissage, fruit de la formation initielle pour l'exercice de l'activité éducationelle.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage; Pratiques évaluatives; Pratiques discoursives; Formation de l' enseignant; Activité d'enseignement

ABSTRACT

This paper fits in a Pos-graduation Program in Education and Contemporarity at Universidade do Estado da Bahia – UNEB, in the research field “Education, Intelectual Tecnologies, Resumé and Educator Formation”. It is an analysis of the avaluated practices of theachers’ fundamental teaching from the public municipal net in Feira de Santana, considering the discursion practices, the avaluated instruments used by them, the evaluation objects of learning and the educators conceptions in their educational doing at daily classroom. It is about a qualitative reseach – ethonographic study. I used observations, semi-structural interviews and documental analysis as instruments of data collection. The paper field was introduced in five schools at the urban zone in Feira de Santana and it has as subjects eight teachers from the fourth grade at Elementary school. The object which guided this present investigation was searched for the interpretation of the avaluated practices and the underlying meanings to relation between the “saying” and the “doing” of these teachers in their classroom daily. The results of the paper show that the conception of the learning avaluated practices are hitched up the teachers teach, what and how kids learn and the way as the first evaluate what the second learn. Thus, the study reveals that the avaluated practices of the most part of teachers are strongly marked by the traditional conception of teaching and learning, consequence of initial formation to the exercise of teaching.

Key word: Learning evaluation; Avaluated practices; Discursive practices; Teaching formation; Teaching

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade de Coordenação
API – Associação de Apoio à Infância
CDL – Clube de Dirigentes Lojistas
CSU – Centro Social Urbano
DADE – Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional
DEDU – Departamento de Educação
DSU – Departamento de Saúde
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAPEX – Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
IAT – Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEGG – Instituto de Educação Gastão Guimarães
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISP – Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não-governamental
PMFS – Prefeitura Municipal de Feira de Santana
PPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROEX – Pró-reitoria de Ensino e Extensão
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC – Secretaria de Educação
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNDEC – Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO
Para início de conversa... 32

CAPÍTULO I
As Trajetórias da investigação 43
1.1. Trilhas e atalhos metodológicos: os caminhos percorridos **43**
1.1.1. Procedimentos metodológicos **53**
A análise documental **53**
A observação **54**
A entrevista **57**
1.2. A delimitação do campo da pesquisa **59**
1.2.1. O encontro com as colaboradoras : resistências, negações e acolhidas **59**
1.2.2. De onde falo: contextualizando os espaços **68**
Feira de Santana: "A Princesa do Sertão" **68**
A Rede Pública Municipal de Ensino **70**
O Retrato das Escolas **73**

CAPÍTULO II
De quem estou falando: os sujeitos da pesquisa 94
2.1. "Para não dizer que não falei das flores" **98**

CAPÍTULO III
Práticas avaliativas no espaço escolar: os diversos olhares sobre a questão 118
3.1. Discutindo o significado de avaliar **118**
3.2. As interfaces do fracasso escolar **118**
3.3. Prova: do apego à rejeição **134**
3.4. A avaliação no cotidiano – o concebido e o vivido **147**

CAPÍTULO IV
A prática da avaliação no cotidiano da sala de aula 169
4.1. A avaliação na prática: algumas descobertas **174**
4.2. O visível e o invisível no ato de avaliar **190**
4.3. Formação docente e avaliação: "como se chega a ser o que se é" **206**
4.4. A ética na avaliação **222**

CONSIDERAÇÕES
Entre o dizer e o fazer: algumas conclusões ... 232

REFERÊNCIAS
Tecendo diálogos... 244

ANEXOS
Anexo 01 – Roteiro das Entrevistas **250**
Anexo 02 – Questionário – Retrato das Escolas **252**
Anexo 03 – Indicadores de Aprendizagem – Escola 01 **258**

INTRODUÇÃO

Para início de conversa...

> ***O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.***
>
> **Paulo Freire**

O presente trabalho teve como objetivo principal observar, descrever e analisar as práticas pedagógico-avaliativas de docentes da escola básica – 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana, nos períodos de junho a dezembro de 2003 e março a junho de 2004, considerando o dito e o feito sobre as práticas avaliativas desses docentes no cotidiano da sala de aula.

Contemplar um estudo sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a partir da análise dos dizeres e das práticas avaliativas de professores e professoras, caracteriza-se como uma possibilidade de fazer uma leitura da realidade dessa etapa do fazer pedagógico, num contexto educativo relevante, o de escolas públicas, sendo essencial compreender o "olhar" de educadores e educadoras sobre avaliação, sua concepção de avaliar e como esta acontece em situações didáticas cotidianas na sala de aula.

Luckesi (1997) contribuiu para o esclarecimento dessa temática ao reconhecer que a "[...] avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem, como um de seus elementos constitutivos" (LUCKESI, 1997, p. 12).

Nessa mesma direção, Hoffmann (1996, p. 42) afirma que a avaliação, “[...] deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. Isto é, compreende a avaliação numa perspectiva reflexiva e formativa, norteada pelo processo (ciclos de aprendizagem) e não pelos resultados (notas obtidas nos exames) ou pelos meios (instrumentos utilizados na fase final de cada ciclo de estudo – provas escritas).

O desejo de desenvolver um projeto de pesquisa sobre as práticas avaliativas do professor que atua na rede pública de ensino do município de Feira de Santana nasceu no final de 2000, quando iniciei o Curso de Especialização Lato Sensu em Avaliação, promovido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado – SEC e o Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira – IAT, cujas discussões giravam em torno das práticas avaliativas no espaço escolar, uma das variáveis que permeia a prática pedagógica e que, no âmbito da sala de aula, segrega, elimina, classifica, exclui, julga, examina, controla, promovendo “situações de fracasso escolar” (CHARLOT, 2001).

A motivação para realizar esta pesquisa deveu-se, então, a duas dimensões centrais. Uma deve ser entendida à luz da minha história enquanto educadora especialista em avaliação, preocupada com as situações de fracasso escolar, sobretudo, porque este ainda consiste num grave problema na escola pública de Feira de Santana, proveniente, entre outras causas, das deficiências do processo ensino-aprendizagem resultantes da má formação de professores e professoras que, via de regra utilizam procedimentos avaliativos incoerentes e segregadores, que servem apenas para medir e classificar os alunos e as alunas.

Uma questão que me moveu para a realização deste trabalho, no âmbito desta primeira dimensão, foi encontrar uma resposta às inquietações acerca da prática educativa de professores e professoras de Feira de Santana e seu “olhar” sobre a avaliação da aprendizagem do aluno. Estas inquietações encontraram guarita na disposição do grupo que coordena a Secretaria Municipal de Educação de participar de uma pesquisa cuja finalidade fosse avaliar as práticas educativas/avaliativas no ambiente escolar.

A outra dimensão explicou-se pela relevância da temática por contemplar questões atuais que vêm sendo discutidas no âmbito educacional. É neste contexto que se destacam dois pontos que justificam a importância desta pesquisa. Em primeiro lugar são poucos os teóricos que estudaram esta temática inserida em espaços escolares que atendem alunos e alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental estabelecendo relação entre o discurso (o que dizem) e o fazer (as práticas avaliativas) do/a educador/a, embora seja comum, no espaço acadêmico nacional, tratar do importante papel da avaliação do rendimento escolar. Uma das razões que torna a avaliação um tema relevante e justifica a recorrência a este é o fato de que vivemos numa sociedade seletiva e segregadora e a avaliação é um dos instrumentos de que lança mão o sistema para selecionar ainda mais. Em segundo, entendo que discutir a avaliação no contexto escolar, ainda, constitui uma temática relevante, mesmo após uma vasta publicação de livros, textos e pesquisas, especialmente quando se quer aprofundar a questão envolvendo diretamente professores e professoras inseridos/as no processo ensino-aprendizagem.

A maioria das “situações de fracasso escolar” que atinge grande contingente de alunos e alunas da rede pública de ensino, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deve-se à dificuldade do professor e da professora em compreender

que o momento de avaliação é mais uma etapa do trabalho pedagógico. Por isso, olhar o cotidiano desses professores e professoras é ainda oportuno, considerando o estágio em que se encontra a pesquisa no Brasil. Segundo Hoffmann (1996), “[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 1996, p.17).

Os pesquisadores José Eustáquio Romão (1999) e Menga Lüdke (2001) também enfatizam o papel relevante que a avaliação desempenha no contexto educacional, sobretudo no âmbito da educação fundamental. O primeiro sinaliza para a necessidade de discutir o problema da avaliação da aprendizagem escolar nessa modalidade de ensino – Ensino Fundamental – alegando que é “[...] geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes, a despeito da garantia constitucional do direito de todos a esse grau de ensino – o que significa não só o acesso a ele, mas sua conclusão, universalizada para os brasileiros, com sucesso” (ROMÃO, 1999, p. 22).

Apesar da vasta bibliografia que aborda o tema, Dalben (2004); Esteban (2003); Hadji (2001); Hoffmann (1996, 2000, 2001); Luckesi (1997); Méndez (2002); Perrenoud (1999); Villas Boas (2004); entre outros, ainda precisamos de pesquisas que contemplem as relações entre os dizeres e as práticas do/a docente e seus impactos na avaliação da aprendizagem em escolas públicas de Ensino Fundamental. Muitos têm pesquisado sobre a avaliação com enfoque global – história da avaliação, Saul (2000); sociologia da avaliação, Lüdke e Mediano (2002); avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, 2003), Sordi (s/d), Afonso (2002); avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (1997, 2003), Hoffmann (1996, 2000, 2001), Esteban (2000, 2001), Lima (2004); avaliação de programas e currículos,

Saul (2000), Sacristán (2000) e avaliação sistêmica, Sousa (1994), mas poucos estudos abordam o papel do professor, sua concepção de avaliação, analisando o discurso, as práticas educativas e avaliativas e as contribuições de sua formação, como neste estudo. Abordar a avaliação no processo de formação docente é uma questão que, recentemente, foi tratada por Villas Boas (s/d, 2004); Lüdke (2001) o que resultou em novos conhecimentos sobre a avaliação na prática avaliativa cotidiana. É como diz Martins (1998), pensar a prática pedagógica, na prática. Considero importante ampliar a discussão sobre a avaliação, uma das dimensões do currículo, pois, segundo Sacristán (2000), "[...] nos tratados, monografias e investigações sobre avaliação se presta muito mais atenção, por exemplo, as técnicas psicométricas do que ao que os professores/as fazem cotidianamente" (SACRISTÁN, 2000, p. 296).

Foram essas reflexões o ponto de partida para a formulação do problema desta investigação: ***qual a relação entre o dizer e o fazer do professor e da professora da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana ao avaliar as aprendizagens dos educandos e educandas?***

O objeto do estudo, portanto, foi: ***a relação entre o que dizem e o que fazem os/as docentes que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental, no município de Feira de Santana, sobre a avaliação das aprendizagens de alunos e alunas, identificando suas implicações nas situações avaliativas, nas escolas onde tais profissionais atuam.***

Discutir a avaliação educacional hoje, não se justifica mais pelo viés técnico, mas pelo viés de uma discussão político-pedagógica. E, para responder à problemática central da investigação busquei uma literatura que contemplasse a

avaliação educacional e a partir daí fui delineando o campo de ação, fui estabelecendo os caminhos metodológicos e definindo os objetivos da pesquisa:

GERAL

– Compreender as concepções e os significados de avaliação das aprendizagens escolares subjacentes à relação entre o que dizem e o que fazem os/as professores/as da escola básica, da rede pública municipal de Feira de Santana.

ESPECÍFICOS

1. Descrever as práticas avaliativas de professores e professoras e seu papel – funções e finalidades – no espaço da sala de aula;

2. Identificar os instrumentos e os procedimentos de avaliação utilizados pelo professor e pela professora nas situações cotidianas da sala de aula;

3. Verificar as concepções teóricas e práticas que permeiam a prática do professor e da professora ao avaliar as aprendizagens de educandos e educandas;

4. Cotejar os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor e pela professora com o que eles/elas dizem ser avaliação, sua importância e seu significado no processo ensino-aprendizagem;

5. Identificar possíveis implicações da unidade teoria-prática em práticas avaliativas e/ou situações formativas vivenciadas pelos professores e professoras, no que concerne à avaliação das aprendizagens, no cotidiano da sala de aula.

Não foi minha intenção, portanto, nesta investigação, centrar-me nos procedimentos de ensino utilizados pelos/as docentes na sua prática pedagógica, mas é importante destacar que as metodologias trabalhadas e seu caráter formativo são reflexos diretos das concepções de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, das práticas avaliativas de professores e professoras.

Para a realização deste estudo, utilizei a abordagem da pesquisa qualitativa e os procedimentos do Estudo de Caso, realizado em cinco escolas públicas municipais de Feira de Santana. Recorri, também, aos princípios etnográficos por considerá-los relevantes neste processo, tendo em vista responder à questão subjacente ao problema da investigação e a necessidade de compreender como os sujeitos concebem e descrevem suas práticas avaliativas.

Nesta investigação, foram envolvidas oito professoras que lecionavam no ano letivo de 2003 na 4ª série do Ensino Fundamental. Convivi com as docentes durante doze meses. Através da análise documental, observações e entrevistas semi-estruturadas foi possível apreender o objeto de estudo, no caso, “a relação entre o que dizem e o que fazem as professoras no que concerne à avaliação das aprendizagens dos educandos e educandas no cotidiano da sala de aula” e estabelecer uma análise do problema em questão.

O campo da investigação foi constituído de cinco escolas do sistema público municipal de Feira de Santana (o caso), onde acompanhei as práticas pedagógicas e avaliativas das oito professoras responsáveis pelo trabalho com 201 alunos e alunas da 4ª série do Ensino Fundamental.

As atividades de trabalho de campo aconteceram em três etapas: na primeira, foram feitos os contatos iniciais nas escolas, buscando conquistar os sujeitos da pesquisa, durante o mês de maio; a segunda etapa ocorreu no período de junho a dezembro de 2003, correspondendo às observações do trabalho docente e a análise dos documentos técnico-pedagógicos e, a terceira e último período, destinado à realização das entrevistas com as oito professoras colaboradoras, aconteceu no ano subseqüente, nos meses de março, abril, maio, junho e início de julho.

No devir das observações das práticas docentes (o feito) e nas falas (o dito) foram contempladas as seguintes categorias de análise: concepções de avaliação; de fracasso escolar; as funções e finalidades da avaliação no fazer pedagógico; os significados e sentidos da prática de avaliar; os instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados, o planejamento e os objetos da avaliação; a formação docente e suas implicações no processo avaliativo.

Estruturalmente, a dissertação está organizada em três partes. A primeira refere-se à introdução. A segunda é composta por quatro capítulos teórico-práticos. A última parte contempla algumas considerações finais, anexos e as referências bibliográficas dos autores(as) com os(as) quais dialoguei sobre o objeto da pesquisa, através da leitura de suas respectivas obras.

O referencial teórico encontra-se entremeado por questões ligadas ao tema norteador da pesquisa articulando as falas dos sujeitos desta investigação com os autores que discutem a temática contemplada, no decorrer do capítulo III – Práticas avaliativas no espaço escolar: os diversos olhares sobre a questão e do IV capítulo – A prática da avaliação no cotidiano da sala de aula, o que constitui o arcabouço teórico do trabalho. É preciso ressaltar, no entanto, que essa escolha justifica-se pela própria natureza etnográfica do estudo.

No que concerne à introdução, relato os elementos que deram origem ao problema que norteou a investigação, identifico o objeto, os objetivos, os sujeitos e as etapas vivenciadas, tendo em vista a realização desta pesquisa.

No primeiro capítulo intitulado “As Trajetórias da Investigação” descrevo os caminhos, as trilhas e os atalhos transitados no campo da metodologia científica, caracterizando o campo da pesquisa e os espaços vivenciados. Descrevo com riqueza de detalhes a minha inserção em algumas escolas da rede pública municipal

de Feira de Santana no processo de sedução de prováveis colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Os percalços, os êxitos, as negações, as resistências e as acolhidas foram registrados, mostrando assim, como foi difícil o processo inicial da investigação.

O segundo capítulo foi destinado à apresentação das professoras – sujeitos inseridos nesta pesquisa. De forma sucinta, narro a trajetória do ser professora e sua inserção na profissão docente. Contemplo também, um pouco, suas histórias de vida e a sua constituição profissional. Conhecer a história de vida de cada uma das professoras foi fundamental para apreender a dimensão e os sentidos da avaliação no contexto da sala de aula. Além disso, serviu para repensar a formação docente e suas implicações nas práticas cotidianas dessas professoras no seu local de trabalho, considerando as suas vivências como alunas nas suas trajetórias escolares. Como diz André (2002), é relevante buscar "[...] em suas histórias de vida e em sua prática docente cotidiana elementos que nos ajudassem a compreender o processo de construção do seu saber docente" (ANDRÉ, 2002, p. 83).

No terceiro capítulo, denominado "Práticas avaliativas no espaço escolar: os diversos olhares sobre a temática" procuro expor a concepção de teóricos estudiosos do campo da avaliação, contextualizando tais concepções com a realidade em foco. Também contemplo uma discussão sobre o significado atribuído ao ato de avaliar as aprendizagens de alunos e alunas no cotidiano da sala de aula, buscando analisar se os dizeres correspondem aos fazeres empreendidos pelas professoras – sujeitos da investigação.

Como assinala Méndez (2002):

> [...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz usos díspares, com fins e intenções diversos, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos seguindo princípios e normas diferentes, para dar a

> entender que, em sua aplicação, segue critérios de qualidade (MÉNDEZ, 2002, p. 13).

Ainda, neste terceiro capítulo, estabeleço uma análise sobre “a prova”, principal instrumento avaliativo utilizado palas professoras e que, contraditoriamente, retrata dois sentimentos opostos: o apego e a rejeição que essas docentes mantém com esse instrumento. Também analiso exemplos de questões que foram incorporadas em algumas provas elaboradas e aplicadas por algumas professoras durante a minha inserção em campo.

Interessa-me, nesta pesquisa, refletir acerca das práticas avaliativas, por ser um tema importante e que, conforme destaca Esteban (2001, p.161), “[...] é um processo que materializa a construção do fracasso escolar das crianças de classes populares”.

Desse modo, a problemática do fracasso escolar é contemplada nesta discussão, tendo em vista os altos índices de repetência e evasão de crianças e jovens no Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de Feira de Santana.

No quarto capítulo busco as respostas possíveis ao problema investigado, analisando os resultados do estudo, estabelecendo a relação entre o dizer e o fazer (as práticas avaliativas empreendidas pelas professoras), apontando e analisando as concepções que estão subjacentes à prática no contexto da sala de aula. Abordo, também, as implicações da formação docente no ato de avaliar as aprendizagens de meninos e meninas e a relevância da escola, enquanto espaço de formação de professores e professoras em exercício. Essa discussão traz à tona a necessidade de conhecer em que medida as práticas avaliativas empreendidas em sala de aula são influenciadas pela trajetória acadêmica de cada professora.

Também, estabeleço uma reflexão sobre a ética nas práticas avaliativas, questão salientada por algumas professoras e que tem uma conotação diferenciada nos espaços abordados. Assim, procuro entender de que ética fala cada sujeito e como a incorpora na sua prática pedagógica, ou melhor, qual o lugar da ética no trabalho das professoras? O que significa ser ético, quando se trata de avaliar o outro? Ou, o que é ético para essas professoras- avaliadoras no momento que avaliam as aprendizagens dos meninos e meninas? Ou ainda, como o olhar avaliativo do “outro” configura uma avaliação da minha prática docente? São indagações que afloraram em algumas situações vivenciadas com minhas colaboradoras e que apareceram tanto nas suas falas durante as entrevistas quanto em conversas informais. Assim, considero pertinentes esses questionamentos para refletir sobre a questão, uma vez que esses sujeitos atribuem significados diferenciados e são vários os entendimentos sobre o conceito de ética.

Nas considerações finais, mas não conclusivas, sobre o estudo, embora não seja objetivo deste trabalho elaborar uma proposta de intervenção, sugiro algumas possibilidades de norteamento para estudos futuros, tendo em vista promover práticas pedagógicas de avaliação pedagógicas voltadas para a promoção de aprendizagens significativas dos alunos e alunas, a partir da formação contínua de professores e professoras no seu local de trabalho.

Finalmente, no término do trabalho estão registradas as referências bibliográficas que fundamentaram as discussões no decurso da pesquisas e os anexos.

CAPÍTULO I
AS TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

1.1. TRILHAS E ATALHOS METODOLÓGICOS: os caminhos percorridos

Ao delimitar como objeto de estudo a relação entre o que dizem e o que fazem os docentes e as docentes que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana ao avaliar as aprendizagens de alunos e alunas, algumas questões de caráter teórico-metodológico foram aflorando no decorrer do processo. A princípio, a indagação que norteava o trabalho foi: como delimitar o referido objeto e que caminho metodológico percorrer para apropriá-lo e compreendê-lo. A revisão da literatura me deu subsídios para entender que este objeto poderia ser melhor apreendido através da investigação qualitativa.

Compreendi que numa pesquisa qualitativa – Estudo de Caso – os instrumentos mais utilizados na coleta e análise das informações referentes ao campo da investigação, aos sujeitos e as situações vivenciadas nesses espaços são: a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Desse modo, decidi os caminhos metodológicos da investigação, tendo como referência/base, os objetivos da pesquisa. Como já definido na introdução, a investigação tem como objetivo principal: compreender as concepções e o significado de avaliação das aprendizagens escolares subjacentes à relação entre o que dizem e o fazem as professoras da escola básica, da rede pública municipal de

Feira de Santana. Além disso, procurei descrever as práticas avaliativas das professoras e seu papel no espaço da sala de aula; identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras; verificar que pressupostos teóricos permeiam suas práticas ao avaliar as aprendizagens dos educandos e das educandas; comparar e analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e pelas professoras com o que eles/elas dizem ser avaliação, sua importância e seu significado no processo ensino-aprendizagem e aprofundar tais concepções a partir de contribuições teóricas contemporâneas e elementos oriundos de minha vivência em avaliação pedagógica.

O trabalho de campo (observações do fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos, enfatizando as práticas avaliativas, estabelecendo a relação entre o dizer e o fazer) ocorreu durante sete meses do ano letivo de 2003, com 8 (oito) professoras que atuavam na 4ª série do Ensino Fundamental, lotadas em 05 (cinco) escolas situadas em 04 (quatro) bairros da cidade de Feira de Santana.

A delimitação da escolha da 4ª série justificou-se por algumas questões:

- Pelo fato de ser considerada uma semi-terminalidade no contexto dessa modalidade de ensino da educação básica;
- por estar inserida no processo de avaliação externa do SAEB[1], cujo rendimento escolar do/a educando/a em Português e Matemática é um dos indicadores educacionais considerados pelo Ministério da Educação – MEC;
- por passar por uma avaliação de aprendizagem, nas quatro unidades de estudos, do Projeto de Avaliação Externa[2] do Programa Educar para

[1] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Criado em 1992, tendo como objetivo geral monitorar a qualidade do ensino, verificar a eqüidade e a eficiência dos sistemas de Educação Básica.

[2] Em 1999, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia iniciou o Projeto de Avaliação Externa – Atividade do Programa Educar para Vencer – convênio com a Universidade Federal da Bahia – UFBA, através do Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público (ISP), com o respaldo da Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão (FAPEX). Inicialmente o Projeto foi mantido com recursos do tesouro do Estado e, em 2001, um acordo com o Banco Mundial garantiu a manutenção das ações. O maior objetivo deste Projeto é implementar a cultura de avaliação em larga escala no estado

Vencer – Secretaria de Educação-Bahia, através da Agência de Avaliação da Universidade Federal da Bahia – UFBA;

- porque também diz respeito à inclusão dessa série no recente projeto da Secretaria Municipal de Educação para verificar através de testes de Língua Portuguesa, Produção Textual e Matemática, se os alunos e alunas, das escolas municipais que oferecem o segundo período do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), estão preparados para enfrentar os desafios no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas na série subseqüente;
- porque no interior das unidades escolares municipais, há, ainda, uma cultura de escolha do/a professor/a para lecionar nesta série, a partir de critérios estabelecidos que enfatizam a competência técnica como referencial para assunção da tarefa. Isto quer dizer que no Ensino Fundamental as séries mais adiantadas são assumidas por aqueles/as considerados/as "bons/boas professores/as".

Cunha (1994, p. 64) salienta que "[...] quando se fala sobre o *bom professor*, as características e/ou atributos que compõem a idéia de 'bom' são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente".

Para desenvolver um estudo descritivo e analítico sobre a relação entre o dizer e o fazer no cotidiano da prática pedagógica, privilegiando a prática avaliativa de professores e professoras da rede pública no município de Feira de Santana que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental, recorri a uma metodologia capaz de preservar a riqueza do objeto de estudo, coerente com o referencial teórico e com a necessidade imperiosa de dar concretude aos objetivos estabelecidos.

---

da Bahia. A aplicação de provas acontece ao final de cada unidade e são corrigidas na própria escola. Cabe ao Projeto elaborar os testes, padronizar a aplicação e definir os percentuais de acerto baixo dos quais uma remediação se faz necessária. A primeira etapa foi implementada no ano de 2001, com aplicação de testes de Português e Matemática para alunos e alunas de primeira e segunda series do Ensino Fundamental de escolas publicas situadas em áreas urbanas de 130

Trata-se de uma abordagem qualitativa que no âmbito da pesquisa ora proposta contempla a necessidade de uma reflexão detalhada entre o que dizem (o formal) os sujeitos da pesquisa e o que fazem (o real) no espaço da sala de aula, a partir da suas concepções de avaliação refletidas nas práticas avaliativas cotidianas. Conforme afirma Macedo (2000, p. 118), "[...] são as práticas cotidianas que produzem uma realidade". Neste sentido, justifica-se a escolha da abordagem qualitativa, pelo viés da Etnografia que segundo Lüdke e André, é a "[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14).

Sobre a abordagem qualitativa em educação, Bogdan e Biklen, apud Lüdke e André (1986, p. 11-13) apresentam cinco características básicas que norteiam esse tipo de investigação:

> 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN e BIKLEN apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

De acordo com as características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), busquei, pelo trabalho de campo, o contato direto e permanente com o cotidiano da sala de aula, sem intenção de intervenção. As vivências observadas na realidade da sala de aula foram registradas com riqueza de detalhes porque considero relevantes para compreender o problema estudado, resultando, assim, num rico material em descrição, conforme exige uma abordagem qualitativa, apoiada nos princípios etnometodológicos. O meu maior interesse foi verificar como o problema delineado

---

municípios. Em 2002, a Avaliação da Aprendizagem foi realizada em 2.736 escolas de 273 cidades –

se manifestava no fazer pedagógico cotidiano, enfatizando as práticas avaliativas e os discursos – nos procedimentos didáticos, buscando compreender como os/as professores/as concebem a avaliação da aprendizagem escolar e como atribuem significado à realidade social que os cerca e às próprias intenções e ações. Com isso, evidencio a opção metodológica pela abordagem Etnográfica, pois compreendo que esta discussão traz à tona a questão da avaliação como prática de investigação cotidiana e concomitantemente, neste trabalho, a pesquisa como um processo avaliativo, como prática social e coletiva.

Considerando que a sala de aula é um espaço dialético, rico em contradições e em possibilidades de construções, procurei desenvolver um trabalho levando em consideração que o processo ensino-aprendizagem e os procedimentos avaliativos só podem ser compreendidos nas suas vivências e tais procedimentos como todas as práticas sociais, não podem ser definidos como algo estático, mas sobretudo como decorrentes de ações práticas sobre a realidade.

Desse modo, torna-se necessário refletir sobre as interações pedagógicas que são estabelecidas no cotidiano da sala de aula e a sua relação com as histórias de vida das pessoas que fazem o dia-a-dia da prática escolar. Portanto, esses elementos podem interferir no ato de avaliar, pois as vivências cotidianas dos/das docentes têm conseqüências no seu fazer pedagógico diário com possíveis implicações nas práticas avaliativas, a partir dos procedimentos empreendidos.

Após a definição da abordagem qualitativa como eixo norteador do trabalho, a tarefa seguinte foi decidir pela escolha metodológica – estudo de caso –, pois acredito que o método de uma investigação deve ser escolhido criteriosamente, coerente com o objeto de estudo. De acordo com Lüdke e André uma característica relevante dessa técnica de pesquisa é que contempla a “interpretação em contexto”.

---

com alunos/as da primeira a quarta série nas três primeiras unidades do ano letivo.

Assim, conforme essas autoras, “[...] o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 17).

Outra questão que destaco para justificar a escolha do estudo de caso refere-se ao fato de o mesmo favorecer uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. Assim, o estudo de caso permite retratar a realidade na sua totalidade, de forma profunda e completa, permitindo uma interpretação da dinâmica do cotidiano da sala de aula. Além disso, essa técnica de pesquisa conduz o investigador à contextualização das situações imbricadas no problema contemplado – foco de interesse da pesquisa. Neste caso, a relação entre “o dizer e o fazer” das práticas avaliativas do professor e da professora da educação básica (4ª série) retratarão as intenções, as ações, os sentidos, os significados e as concepções segundo as categorias tempo-espaço no âmbito da sala de aula. É nesse contexto, que “[...] o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Tendo em vista atender os objetivos bem como a coerência com o objeto/problema da investigação, escolhi a pesquisa qualitativa porque contempla métodos e técnicas relevantes para a concretude do estudo em contexto, contemplando a necessidade de contato direto do pesquisador com o espaço (campo empírico), os atores e as situações que serão investigadas, o que provavelmente não seria viável com outros métodos de investigação.

Segundo Coulon (1995, p. 17) “[...] o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido, e ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”.

Fazendo recorte para a questão em estudo, Luckesi (2003, p. 5) afirma “[...] que avaliar, antes de tudo, é diagnosticar e solucionar impasses”. Entretanto, no contexto escolar, de modo geral, o sentido aferido à avaliação das aprendizagens enquanto etapa do fazer pedagógico contempla as seguintes categorias: punição, seleção, discriminação, classificação, rejeição e exclusão daqueles que supostamente são considerados os que “não sabem”; negando, assim, o direito da criança e do/a adolescente à permanência na escola.

Nóvoa (1992, p. 7) salienta que “[...] não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional [...]”. Nesse sentido, aquilo que os atores sociais fazem no espaço escolar vincula-se às suas histórias de vida, formação e profissão, através da materialização das suas crenças, concepções, valores, portanto, torna-se fundamental buscar compreender como esses sujeitos concebem a avaliação e suas implicações nas práticas cotidianas na sala de aula.

Partindo-se desse pressuposto, eu acredito que a construção do conhecimento sobre as práticas avaliativas de professoras do Ensino Fundamental, nesta pesquisa, a partir da observação, descrição e análise das práticas pedagógicas cotidianas, tem como referência o estudo e análise de diversos teóricos, além das minhas concepções de homem, mundo e educação que têm implicações nas concepções de avaliação e nos significados e sentidos que atribuo às minhas próprias práticas educativas/avaliativas.

Nesse sentido, coloco-me conforme as contribuições de Luckesi (1997) que defende a avaliação como um “ato amoroso”, no qual as práticas avaliativas no espaço da sala de aula não devem contemplar atitudes de autoritarismo e opressão dos educadores e educadoras sobre os educandos e as educandas. Assim, reforço as idéias de Romão (1999) que enfatiza o grande desejo de fazer da avaliação, um

momento de diálogo entre os atores sociais imbricados na prática política de ensinar e aprender, cujo erro seja concebido como objeto de reflexão para o professor e a professora na construção do saber, de acordo com a concepção construtivista de Hoffmann (1991/1996). Reflito, também, sobre as considerações de Esteban (2001) quando enfatiza que os saberes daqueles que erram na escola, apontando algumas direções para a condução a uma aprendizagem significativa a partir da análise crítica do significado da avaliação e sua relação com o insucesso escolar. Bem como, o grande mestre Freire (1998), quando afirma que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no trabalho docente.

Para isso considerei as seguintes etapas metodológicas:

1. Revisão da literatura que contempla a avaliação educacional para a construção do marco teórico da investigação;

2. Observação em sala de aula do fazer pedagógico, enfatizando as práticas avaliativas do/a docente (junho a dezembro de 2003), com um intervalo de duas semanas, correspondente ao recesso junino;

3. Entrevistas semi-estruturadas, visando conhecer as práticas avaliativas das docentes da 4ª série do Ensino Fundamental, identificando os instrumentos de avaliação utilizados na práxis pedagógica e as concepções do ato de avaliar as aprendizagens dos educandos/as (meados do mês de março ao início de julho – 2004);

4. Descrição das escolas, das professoras e das situações observadas. Vale pontuar que para a obtenção de dados e informações de cada escola, utilizei também, um questionário.

5. Registro das observações realizadas em sala de aula;

6. Análise dos documentos produzidos pelas professoras como: planejamento, atividades, provas, testes e outros instrumentos/procedimentos utilizados no conjunto de atividades de sala de aula;

7. Análise do conjunto dos instrumentos utilizados nas práticas avaliativas;

8. Tratamento e análise das informações/dados coletadas.

Quanto às etapas do registro das observações realizadas e a análise das práticas avaliativas desenvolvidas pelas docentes, tentei, na medida do possível, procurar evitar alguns problemas destacados pelos teóricos da investigação qualitativa que apontam como problema mais recorrente a simples apresentação de dados coletados, na forma como estes se manifestam, sem uma reflexão profunda de suas raízes, de seus significados, de seus condicionantes e de suas implicações.

Ressalto, contudo, que o instrumento de observação no trabalho de campo no contexto da etnopesquisa, apresenta-se como estratégia relevante na condução da pesquisa. Desse modo, sinto-me imbricada no processo, tendo em vista a minha história profissional neste universo (rede pública municipal de ensino de Feira de Santana) e as minhas vivências enquanto especialista no contexto da avaliação pedagógica/educacional.

Quanto à descrição crítica dos espaços, sujeitos e das situações observadas foi de grande importância para dar consistência ao objeto da investigação, sobretudo, porque os dados, as informações, as percepções e a rede de significados refletem um princípio dos estudos etnometodológicos, que ...

> [...] analisam as atividades cotidianas dos membros como também dos métodos que fazem essas mesmas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (accountable), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias (GARFINKEL apud COULON, 1995, p. 42).

Foi ainda a observação que me possibilitou explicitar e interpretar os significados da avaliação da aprendizagem escolar, a partir das falas, olhares, gestos, diálogos, atitudes, intenções e ações dos atores sócio-educativos durante os caminhos e atalhos percorridos na dinâmica das práticas pedagógicas. Cunha (1994, p. 157) ressalta que "[...] estudar o cotidiano do professor é um meio para compreensão dos fenômenos sociais que o cercam e, com esta compreensão, entender o próprio professor neste contexto".

Outro instrumento de grande utilidade no contexto dos procedimentos escolhidos para levantamento de dados significativos e, conseqüentemente, da concretude desta pesquisa foi a entrevista. Entretanto, atentei para os cuidados que o pesquisador deve ter quando for utilizar essa técnica. Dentre eles, Lüdke e André (1986) destacam:

> 1. Atentar para o caráter de interação; 2. nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista; 3. atentar, não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação; 4. não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão de verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado; 5. é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante; 6. a gravação [...] só registra as expressões orais, imediatamente deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado; 7. outra dificuldade grande em relação ao registro dos dados obtidos na entrevista gravada, é a sua transcrição para o papel; 9. o registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muita das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-38).

Muitas informações foram desveladas em processos informais de escuta e vivência no cotidiano das professoras. Situações peculiares de conversas nas salas

de professores, nas secretarias, nos corredores, no pátio e em outros locais das escolas foram importantes para a reconstituição e retomada dos “não-dizeres” dos sujeitos envolvidos na investigação.

1.1.1. Procedimentos Metodológicos

A partir da definição dos objetivos, escolhi como métodos empíricos, a análise documental, a observação, a entrevista semi-estruturada e um questionário, como instrumentos para a coleta de informações sobre as oito professoras – sujeitos investigados – e os espaços onde tais professoras desenvolvem a profissão docente. Os roteiros das entrevistas e do questionário estão disponíveis na parte referente aos anexos.

A Análise Documental

Outra técnica importante inserida na referida investigação, sobretudo, porque contemplava um dos objetivos da investigação – identificar e analisar os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras – foi a análise documental, tendo em vista complementar as informações obtidas através dos procedimentos descritos anteriormente. Segundo Caulley apud Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Na análise de documentos contemplei não só as avaliações escritas (provas, relatórios, testes), também foram consideradas as tarefas aplicadas na sala de aula (cópias de textos, roteiros de atividades e estudos, tarefas solicitadas aos alunos e alunas) os planos de aula e outros instrumentos contextualizando o planejamento e a execução dos mesmos.

Além das questões pedagógicas abordadas, também consultei documentos arquivados na secretaria das escolas (Censo Escolar, Regimento Interno e o Projeto Político-Pedagógico), visando coptar informações significativas sobre os atores sociais envolvidos na pesquisa, conforme retratos dos espaços e da população escolar, descritos adiante.

Recorri a essa técnica, porque concordo com Lüdke e André (1986), ao afirmar que "[...] a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dentre as situações pertinentes ao uso da análise documental numa investigação qualitativa, destaco dois pontos relevantes, conforme posição de Holsti apud Lüdke e André (1986):

> [...] quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação; quando o interesse do investigador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação (HOLSTI *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39):
> .

A Observação

A observação do espaço da sala de aula, sobretudo das práticas educativas, enfocando os procedimentos avaliativos foi feita durante um período de 07 (sete) meses do ano letivo de 2003 em diferentes momentos do fazer pedagógico no cotidiano escolar das 8 (oito) professoras de 05 (cinco) escolas públicas municipais de Feira de Santana. O critério básico de seleção dessas professoras foi o fato de estarem ministrando aulas para alunos e alunas da 4ª série do Ensino Fundamental.

A opção por esse procedimento exigiu um aprofundamento teórico sobre o mesmo para que a sua utilização se fizesse consciente e adequada. Bem como, por outro lado, este campo abrangente foi tomado como o caso a ser investigado devido a minha inserção direta nele, como profissional (desde novembro de 1991), como estudante (Curso de Especialização – 2000/2002), e, atualmente como pesquisadora. Nesse sentido, León e Eddy (1989), enfatizam a observação como "[...] método empírico de investigação que nos permite, através do estudo direto, obter um conhecimento científico da realidade, para posterior transformação" (LEÓN e EDDY, 1989, p. 9).

A técnica de observação caracteriza-se como um recurso indispensável no contato pessoal do pesquisador com o objeto investigado e permite o atingimento do objetivo central de um trabalho etnometodológico que é a possibilidade de conhecer, descrever e compreender o que é vivenciado no cotidiano da sala de aula. A sua escolha favoreceu o meu "olhar" sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras – sujeitos da investigação – dando-me subsídios para estabelecer a relação entre "o dizer e o fazer" referente à avaliação das aprendizagens escolares. Nesse contexto, minha intenção foi registrar as ocorrências em sala de aula, através de registros descritivos, identificando outros detalhes mais significativos, além do discurso das professoras. Tendo em vista obter maiores informações de forma fidedigna, sugeri a utilização do aparelho gravador e da câmera filmadora, mas algumas professoras sentiram-se constrangidas e inibidas com a proposta, e optei por excluir o uso desses recursos tecnológicos, nesta fase da investigação, respeitando a resistência e a negação da maioria das colaboradoras.

Assim, registrei no diário de bordo, todas as atividades desenvolvidas pelas professoras, porém, sempre mantive a preocupação com as falas e as ações que

contemplavam o objeto da pesquisa, visando compreender e interpretar o fenômeno estudado.

Desse modo, nesta etapa do trabalho, considerei o que dizem Lüdke e André (1986),

> [...] a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua trajetória pessoal e principalmente de sua bagagem cultural (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 25).

Essa perspectiva traz como implicação política e ética considerar o outro como sujeito de sua história, autor de seus discursos e de suas próprias ações e, conseqüentemente, capaz de produzir conhecimento sobre sua prática e sua vida. Portanto, o meu olhar de pesquisadora deveria atentar para essas questões, além das minhas concepções construídas ao longo do meu processo de vivências.

Por meio da observação das práticas pedagógicas das oito professoras, tive condições de acompanhar, registrar, descrever e analisar as situações, os discursos e as ações, interagindo com sujeitos envolvidos no cenário do estudo. Compreendo que uma relação próxima entre pesquisador-sujeitos da investigação torna-se relevante, pois

> [...] o processo fundamental da interação está baseado na interpretação, torna-se necessário, para o pesquisador colocar-se na posição do ator. É preciso que o pesquisador perceba o mundo do ator ‘do ponto de vista do ator’, a fim de poder identificar e compreender suas ações (COULON, 1995, p. 28).

Portanto, o meu desafio foi construir um conhecimento fruto da observação, descrição e análise das práticas cotidianas das docentes, tendo como referência as nossas concepções de educação, mundo e homem, pontos de vista, categorias de pensamento, bem como de sua representação e classificação. Mas, para além

desses subsídios científicos, os atores sociais investigados contribuíram com esse processo de construção, já que os conhecimentos sistematizados foram também oriundos dos sentidos atribuídos as suas práticas avaliativas, explicitados em suas falas e atitudes.

A Entrevista

Na busca para entender as práticas avaliativas no Ensino Fundamental e a relação entre o que "dizem" o que "fazem" as professoras no cotidiano da sala de aula – sobre as práticas avaliativas – utilizei também, como técnica de coleta de dados e informações, a entrevista, por nos permitir "[...] a captação imediata e coerente da informação desejada" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), através do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Conforme afirmam León e Eddy, (1989, p. 50), a entrevista é uma "[...] conversação de caráter planejado entre o entrevistador e o entrevistado, como objetivo de obter informação confiável sobre certos fatos e opiniões".

Essa etapa do trabalho foi mencionada quando fiz o contato com as colaboradoras. Cientes da relevância desse instrumento para o desenvolvimento do trabalho no que concerne ao discurso docente sobre as concepções e os significados das práticas avaliativas, as professoras se colocaram à disposição, embora, algumas alegassem timidez e resistência ao gravador. Durante 04 meses (março a julho – 2004), freqüentei 02 (duas) vezes por semana, cada escola, para lograr o objetivo da investigação.

Tendo em vista não prejudicar a rotina de atividades das escolas marquei com antecedência o horário, o dia e o local dos nossos encontros com as

entrevistadas, promovendo, assim, uma interação necessária para a coleta de informações.

A entrevista contemplava 23 questões, abarcando a formação docente, experiência profissional, as metodologias empreendidas e questões relacionadas com o objeto do estudo, considerando as mesmas categorias de análise – apontadas na introdução – contempladas no período correspondente à observação das práticas no contexto da sala de aula, visando estabelecer as relações entre o dito e o feito sobre as práticas avaliativas das professoras colaboradoras.

As entrevistas, realizadas após as observações e vencidas as resistências de algumas professoras, foram registradas com o recurso da gravação. Vale registrar que uma professora envolvida na pesquisa reagiu à gravação, negando sua participação mediante a utilização do aparelho (gravador). Contudo, não foi contra a possibilidade de realização da entrevista escrita. As respostas foram anotadas no momento da entrevista com o cuidado de registrar na íntegra a fala do sujeito, sem resumi-las.

Atendendo à sugestão de Lüdke e André (1986), que enfatizam a necessidade do entrevistador (pesquisador) perceber e anotar outras manifestações (não verbais) durante o processo de gravação e, também no processo de transcrição das falas dos entrevistados, tive o cuidado de tomar nota dos gestos, entonações diferenciadas, expressões e outras formas de expressão, tendo em vista o registro e a análise detalhada das falas dos atores sociais envolvidos na pesquisa e sua legitimidade. Assim, é mister ressaltar a significação para além das palavras ditas, pronunciadas. Ainda, segundo essas autoras:

> [...] Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à

> luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

O conceito de discurso considerado nesta investigação não diz respeito apenas “ao quê” as colaboradoras falaram durante o período das entrevistas semi-estruturadas, mas também às falas, aos diálogos vivenciados durante o período de observação, reconhecendo assim, que as expressões, as narrativas, a linguagem dos sujeitos são referências significativas nesse estudo.

Conforme afirma Mclaren (1997, p. 251-252):

> [...] a voz é um conceito pedagógico importante, porque alerta [...] para o fato de que todo discurso situado historicamente e mediado culturalmente, parte de seu significado deriva da interação com os outros. Apesar do termo voz referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece [...] (MCLAREN, 1997, p. 251-252).
>
> .

São, justamente, esses outros fatores que me permitiram uma contextualização e aprofundamento dos conteúdos (significados) sistematizados, favorecendo desse modo, a realização desta investigação.

1.2. A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Mas por onde devia começar?
O mundo é tão vasto...

Elle Wlesel

1.2.1. O encontro com as colaboradoras: resistências, negações e acolhidas

À medida que fui me apropriando do objeto, dos objetivos e do problema da investigação, o passo seguinte foi a busca de colaboradores e colaboradoras para

lograr êxito no estudo. Da discussão sobre a avaliação, embora esta seja considerada como uma atividade cotidiana, emergem algumas situações, no espaço escolar, que evidenciam a dificuldade em abordar a temática. Desse modo, ao buscar interpretar a realidade das práticas avaliativas de professores e professoras das escolas públicas municipais de Feira de Santana – Ensino Fundamental – comprovei como esta fase integrante da ação pedagógica é um nó no trabalho pedagógico diário.

Como bem menciona Esteban (2003):

> [...] Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica (ESTEBAN, 2003, p. 14).

Considerando as minhas vivências profissionais e o meu envolvimento com a rede pública municipal de ensino, resolvi desenvolver a investigação em escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Quando resolvi ir a campo com o propósito de conquistar e negociar com os sujeitos da pesquisa, constatei quão difícil é trabalhar com essa temática. É visível a resistência de professores e professoras quando se propõe investigar as suas práticas avaliativas.

No início do mês de maio de 2003 iniciei o processo de sedução, sem critérios pré-estabelecidos, dos profissionais e escolas que poderiam me ajudar nesta empreitada. Entretanto, existia uma escola da rede que tinha presença marcante em meu imaginário. Era uma escola que atendia 2.718 alunos (Censo 2003) da Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental. Esta unidade escolar seria interessante, porque além de estar situada em um bairro periférico da cidade, também oferece o segundo período (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e,

também, porque é a escola da rede que tem o maior número de turmas de 4ª série (07 no total), 04 (quatro) turmas pela manhã e 03 (três) à tarde. Infelizmente, após conversa inicial com 02 (dois) dirigentes e 03 (três) professoras, recebi a notícia, no dia seguinte, através de um telefonema, que uma professora que não havia participado da conversa não aceitou a proposta e, em parceria com outra que ficara na dúvida, conseguiu a adesão de duas que desde o início desejaram participar da pesquisa. O não como resposta foi inevitável.

A direção e a coordenação da escola mostraram-se indignadas com a decisão das professoras e tentou de todas as formas reverter a situação. Isso inclusive tornou o clima agitado e gerou discussões e desabafos desagradáveis e constrangedores.

Tentei conversar com as professoras na perspectiva de rever a situação, mas fui aconselhada a não retornar à escola, pois não seria possível a adesão de todas, e, caso 01 (uma) ou 02 (duas) desejassem contribuir, não aceitariam porque o discurso do grupo é trabalhar em coletividade: ou todas participam ou nenhuma. Enfim, desisti da escola.

Na semana seguinte, procurei a direção de outra escola, que em linhas gerais, era parecida com a anterior, pois atendia a 997 alunos – (Censo 2003), de um bairro populoso distante do centro da cidade, embora de fácil acesso. A referida escola estava passando por uma grande reforma e os alunos foram deslocados para um anexo (prédio alugado pela Prefeitura) no mesmo bairro. Após contato inicial com a dirigente, conversei com a professora que estava lecionando e apresentei a proposta de trabalho, entretanto a mesma tentou por diversas vezes se esquivar, embora no início tenha aceitado participar. Justificou sua resistência alegando várias causas, por exemplo, a indisciplina da classe, o desconforto do espaço físico, o

baixo rendimento dos/as alunos/as, a falta de atenção dos pais nas tarefas de casa. Ponderou ainda que fazia questão de ser informada com antecedência sobre os dias em que eu estaria na escola, observando suas aulas.

O segundo momento da conversa foi um verdadeiro jogo de “empurra-empurra”. A professora tentava me convencer de que a escola escolhida não era ideal, pois sua companheira estava de licença-prêmio, três meses afastada das atividades após cada cinco anos de trabalho, e sugeriu que eu visitasse uma escola num bairro vizinho que tinha 03 (três) turmas de 4ª série durante o dia. Como essa escola já estava na minha lista de visitas, dirigi-me para lá, conversei com a vice-diretora e com as 02 (duas) professoras do turno. Minha proposta foi aceita.

Continuei minha jornada de conquista e me dirigi a 02 (duas) unidades no bairro vizinho, mais próximo ao centro. Como nas anteriores, os dirigentes revelaram-se atenciosos e aceitaram imediatamente a proposta da pesquisa. Essa Escola atende a 1.385 estudantes, desde a alfabetização, o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Educação de Jovens Adultos (EJA). A diretora não foi encontrada na primeira visita e não me senti à vontade para negociar com as professoras sem antes dialogar e apresentar a proposta de trabalho à direção da escola. Entretanto, na semana seguinte a encontrei na Secretaria Municipal de Educação e ela, de forma enfática, afirmou-me que na sua escola toda proposta é bem aceita pelas professoras, sinalizando desde então que eu já podia incluir 02 (duas) professoras que lecionam na 4ª série no turno matutino, únicas turmas da referida série da escola.

Empolgada com a firmeza da dirigente, dias depois fui à escola, obtendo autorização para conversar com as professoras que naquele momento estavam reunidas com outras colegas na denominada AC (Atividade de Coordenação). Fui

apresentada as duas pela vice-diretora do turno e quando comecei a dialogar, contando um pouco da minha história de vida e o meu grande desejo de investigar as práticas avaliativas de professores e professoras da rede municipal, fui interrompida por uma delas, afirmando que não seria possível, tendo em vista o período final do semestre, alegando que os estudantes não ficariam à vontade com a minha presença constante na sala, que a dinâmica seria modificada e que poderia implicar em alterações no rendimento das aprendizagens dos alunos que, conforme afirmou a docente, essa turma é composta por alunos repetentes, com relevante distorção de idade/série.

Quando percebi que estava preste a perder a 3ª escola, argumentei bastante, afirmando a importância de tê-las como sujeitos de uma pesquisa e investigar suas práticas educativas e avaliativas, haja vista que aquela escola era considerada pela comunidade e pela equipe da Secretaria de Educação, um espaço organizado, cujos professores e professoras são responsáveis, atuantes e preocupados com a qualidade do ensino. Continuei meu discurso humildemente e sempre ressaltando o meu desejo de investigar naquela unidade escolar. Deixei claro, também, que o interesse (o objeto) da pesquisa era a relação entre o que dizem e o que fazem os professores ao avaliar as aprendizagens dos educandos. E, para obter dados relevantes e qualitativos seria indispensável a minha presença semanal na sala de aula. Falei, também, que não poderia analisar os instrumentos avaliativos adotados sem contextualizar com as práticas educativas desenvolvidas no espaço de interação entre a professora e seus alunos.

Depois de uma longa conversa permeada de respeito e sinceridade, uma delas balançou a cabeça e olhando para a outra que parecia mais difícil e receosa, concordou em participar ao expressar sua opinião:

– *“É, né... Somos colegas e uma tem que ajudar a outra. Não custa nada. Vamos tentar”!!*

Ao ouvir a opinião da parceira, a outra professora também resolveu participar do processo. Contudo, essa professora exigiu que eu teria a obrigação de agendar o dia das minhas visitas, mediante a justificativa de preparar as crianças para a minha presença no ambiente, situação que iria alterar a rotina da sala de aula.

Considerando as negativas das outras professoras e o meu receio em perder mais duas colaboradoras, tentei argumentar que no início combinaria os dias das visitas de observação e, depois da minha inserção na sala de aula e a familiaridade com os alunos e as alunas, eu iria construir o cronograma com escalas diferenciadas para não correr o risco de acompanhar práticas pontuais de algumas disciplinas curriculares e práticas avaliativas previamente elaboradas para minhas observações. Mesmo justificando essa necessidade, tendo em vista contemplar a questão norteadora da investigação, uma das professoras insistia em ser comunicada antecipadamente sobre a minha ida à escola alegando sempre a indisciplina da classe e a mudança de comportamento das crianças mediante a presença de alguém estranho no seu espaço de convivência. Assumi o compromisso e iniciei a pesquisa com a intenção de estabelecer uma estratégia de negociação para superar essa imposição das professoras. Com o passar do tempo percebi que não teria sucesso na negociação, continuei o trabalho nesta escola, e mesmo tendo vivenciado todas as etapas do processo investigativo resolvi não considerá-las no meu estudo.

Foi muito difícil negociar com as professoras. Por essa razão, parece-me importante salientar a orientação do pesquisador Macedo (2000) que recomenda aos investigadores que se torna “[...] necessário estabelecer claramente, desde o

início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações" (MACEDO, 2000, p. 148). Desse modo, expliquei todas as etapas que faria ao longo do processo e assumi o compromisso de omitir suas identidades no texto final.

Neste mesmo dia, resolvi visitar uma escola, situada geograficamente no mesmo bairro. Também foi uma indicação do grupo da Secretaria Municipal de Educação. Chegando lá, encontrei a vice-diretora e uma professora (4ª série). Essa escola atende a 402 crianças (Censo 2003), tendo como modalidades de ensino: a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 02 (dois) turnos de funcionamento. Depois de uma conversa rápida, no interior da secretaria/diretoria, a professora tentava a todo custo esquivar-se daquela situação. Utilizei os mesmos argumentos já narrados anteriormente. Num dado momento, perguntei qual a formação da docente e ela falou que era licenciada pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS em Geografia e tinha uma pós-graduação (especialização) em Técnicas e Métodos de Ensino.

Nesse momento, o rumo da conversa se modificou quando lhe disse que também era licenciada em Geografia pela UEFS, e que de acordo com o perfil traçado, ela seria um sujeito relevante na pesquisa, pelo diferencial da formação docente. Isto poderia fornecer indicadores significativos no estudo do objeto da investigação; ou seja, a mesma apresentava uma formação diferenciada das demais pretensas professoras que seriam investigadas. Após esse rápido comentário, a professora concordou em participar da pesquisa, entretanto, teria que marcar previamente o dia da observação semanal, sem possibilidade de negociação. Ficou combinado que procuraria no turno oposto à outra professora que lecionava também a 4ª série, o que acabou não acontecendo, pois a condição salutar de ter que

comunicá-la previamente sobre a marcação de datas para observação não contemplaria a dinâmica esperada nos encontros e observações.

Nesse ínterim, do lado oposto do quadro descrito anteriormente estão as profissionais que aceitaram o convite para contribuir com o meu trabalho.

A seleção das escolas contempladas na pesquisa foi intencional. Após visitar várias escolas da rede pública municipal optei por acompanhar o trabalho pedagógico das professoras que livremente resolveram contribuir com a proposta apresentada sem colocar muitos obstáculos e/ou definir as regras do jogo.

Considerei necessário narrar exaustivamente o acesso ao campo de pesquisa e todas as situações vivenciadas, pois segundo Macedo (2000),

> [...] a fecundidade dos resultados de uma etnopesquisa vai depender e muito do tipo de acesso conquistado. É fundamental a disposição das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo (MACEDO, 2000, p. 148).

Essas considerações justificam a seleção das colaboradoras e sua relevância no encaminhamento da pesquisa.

Entretanto, o mais interessante é que, durante o processo de sedução dos sujeitos da pesquisa, tive a certeza de que a proposta da investigação caracterizava-se como uma situação indesejada por algumas professoras, pois as mesmas ocupariam os lugares destinados aos alunos e alunas, isto é, seriam avaliadas a partir de critérios estabelecidos por outros. Desse modo, elas vivenciariam a “[...] vigilância que permite qualificar, classificar” (FOUCAULT, 1993, p. 164).

Esta discussão traz à tona a questão da avaliação como estratégia, cujo direito de uso é exclusivo de professores e professoras. Percebe-se com maior

clareza a dimensão das dificuldades que enfrentei ao tentar entrar em campo para iniciar a investigação.

Quero salientar que a resistência de algumas professoras em participar da pesquisa, demonstra como é difícil investigar o cotidiano escolar, sobretudo no que concerne à avaliação das aprendizagens escolares. Algumas professoras alegaram que a minha presença poderia causar alterações psicológicas no comportamento dos meninos e meninas e, conseqüentemente, o rendimento sofreria uma queda considerável.

Torna-se importante pontuar que, de fato, no princípio a minha inclusão nesses espaços causou uma certa curiosidade nas crianças. Entretanto, acredito que o excesso de preocupação com as crianças escondia a resistência das docentes em participar de um estudo sobre a relação entre o discurso e as práticas avaliativas empreendidas na sala de aula. Segundo Garcia, “[...] a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 2000, p. 29).

Quanto à resistência, André (2002, p. 74) afirma que “[...] constitui-se, assim, em um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição...”

Apesar das dificuldades enfrentadas, das muitas tentativas frustradas, das resistências e das negativas na negociação de algumas observações, o pacto colaborativo se efetivou e a pesquisa foi iniciada.

1.2.2. DE ONDE FALO: contextualizando os espaços

> ***É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.***
> ***Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.***
>
> **Edgar Morin**

FEIRA DE SANTANA: A Princesa do Sertão[3]

O município de Feira de Santana situa-se geograficamente na área de transição entre o Recôncavo da Bahia, quente e úmido e o Sertão, quente e seco, cujas coordenadas são 12º e 16' de latitude sul e 38º e 58' de longitude oeste.

Adaptado de: GONÇALVES et all, 2000, p. 22.

O município feirense faz limite com 12 (doze) municípios baianos: Anguera (oeste), Antonio Cardoso (sul), Candeal (norte), Conceição do Jacuípe (leste), Coração de Maria (leste), Ipecaetá (oeste), Santa Bárbara (norte), Santanópolis (leste), Santo Amaro (leste), São Gonçalo dos Campos (sul), Serra Preta (oeste) e Tanquinho (norte).

A sede do município, a cidade de Feira de Santana, conhecida como a Princesa do Sertão é o segundo centro urbano do Estado da Bahia com uma

[3] Princesa do Sertão, título atribuído por Ruy Barbosa, em 1919, quando visitava a cidade.

população de 425.361 habitantes. A zona rural, dividida em 07 (sete) distritos: Bomfim de Feira (3.788), Humildes (12.817), Governador João Durval Carneiro (4.126), Jaguara (6.751), Jaíba (3.942), Maria Quitéria (19.887) e Tiquaruçu (4.277), totalizando uma população de 480.949 habitantes, conforme dados fornecidos pelo IBGE[4] – Censo Demográfico de 2000.

O clima do município é considerado tropical úmido e semi-árido com temperatura média anual de 26ºC. A vegetação está intrinsecamente relacionada com o período chuvoso (outono-inverno), predominando a caatinga (xenófila), típica de região seca, cujas espécies/arbustos espinhosos (mandacaru, xique-xique, palmas e outros) são encontrados na maior parte das terras do município. A altitude do relevo é de 257m acima do nível do mar.

Considerado o maior entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, Feira de Santana recebe imigrantes de todas as regiões do país e de outras áreas do mundo. Dentre as atividades econômicas do município, a agricultura foi a primeira fonte de renda da sua população com o cultivo do feijão, milho, mandioca, frutas, verduras e legumes. A pecuária (criação de bovinos, suínos, eqüinos e ovinos) também contribui com o desenvolvimento da região, a partir de dois acontecimentos históricos:

1) A passagem das boiadas, oriundas de zonas criadoras dos estados do Piauí, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais, cujos destinos eram os Portos de Cachoeira e Santo Amaro da Purificação no Recôncavo Baiano;
2) A Feira do Gado, atividade econômica relevante, conseqüência da constante movimentação das boiadas, constituindo-se, assim, na principal fonte de renda da região, tornando-se referência a nível nacional.

[4] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O comércio, outra atividade econômica motivadora do crescimento do município no decorrer dos tempos, com casas comerciais de atacado e varejo. Conforme dados da Câmara de Dirigentes Lojistas – CDL, há o registro de 4.292 estabelecimentos comerciais na área urbana do município, entre atacadistas e varejistas, absorvendo 23.207 empregados neste setor.

Outra vertente que ocupa destaque no setor econômico e mola propulsora do progresso da Princesa do Sertão é o processo de industrialização, iniciado na década de 70 com a implantação de indústrias de mega, médio e microporte, em vários segmentos de atividades como: metalúrgico, alimentício, têxtil, artefatos, farmacêutico, químico, dentre outros. Segundo o Anuário Estatístico do CDL, atualmente, registram-se 963 unidades industriais, empregando 9.727 trabalhadores (mão-de-obra direta e indireta).

Outro setor que vem ocupando espaço e gerando 24.829 empregos diretos e 70.000 indiretos é o ramo de serviços. Neste setor, as áreas com maior representatividade são: assistência médico-odontológica com tecnologia de ponta; na educação – em todas as modalidades de ensino – nas esferas pública e privada, com destaque para a criação de novos cursos na Universidade Estadual de Feira de Santana e, também, com a implantação de faculdades particulares na cidade; e no setor de transporte.

A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

A rede pública municipal de educação de Feira de Santana é constituída por 195 (cento e noventa e cinco) escolas, sendo 81 (oitenta e uma) na zona urbana e 114 (cento e catorze) distribuídos nos 07 (sete) distritos.

Na cidade de Feira de Santana, as 81 unidades escolares estão agrupadas em 05 (cinco) regiões administrativas. Já nos distritos, as pequenas e médias escolas estão agrupadas em núcleos conforme quadro abaixo. Segundo informação do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria Municipal de Educação – DADE/SEC, a administração superior da Secretaria Municipal, no ano de 2003, resolveu criar os núcleos tendo em vista melhorar o gerenciamento das escolas, sobretudo das pequenas, que se encontravam isoladas e com dificuldades técnicas e pedagógicas.

QUADRO 1

DISTRITOS	Nº NÚCLEO	Nº DE ESCOLAS
Bomfim de Feira	01	08
Humildes	03	14
Ipuaçu	02	14
Jaguará	02	15
Jaíba	03	13
Maria Quitéria	09	29
Tiquaruçu	02	11
TOTAL	**22**	**104**

Fonte: SEC / DADE[5]

Do universo de 195 (cento e noventa e cinco) escolas, apenas 09 (nove) oferecem a Educação Infantil, (08) na sede e apenas 01 (uma) no Distrito de

[5] Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional.

Humildes. Fato este que retrata na realidade um descompromisso político-social com essa modalidade da educação básica em nosso município. De acordo com o quadro 2, 11.380 crianças de 4 a 6 anos, foram matriculadas na Educação Infantil, na rede pública de ensino. Contudo, 43,47% desse contingente populacional (4.946) são atendidos por Organizações Não-governamentais (ONG), através de escolas conveniadas, associações de bairros e a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, perfazendo um total de 41 (quarenta e uma) escolas da Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental.

Talvez, essa postura política dos órgãos públicos municipais esteja pautada na leitura da LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que atribui como necessidade urgente a oferta do Ensino Fundamental, negando, portanto, a relevância da Educação Infantil, conforme texto oficial que define as competências das esferas públicas com os sistemas de ensino. Desse modo, uma das incumbências dos Municípios é "[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência..."[6]

A rede municipal de ensino de Feira de Santana atende a 61.184 (sessenta e um mil e oitenta e quatro) alunos e alunas distribuídos nas modalidades de ensino, de acordo com o quadro 2, conforme dados do Censo Escolar 2003. Nota-se que da população atendida na rede 65.3% estão inseridas no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série; seguida da educação infantil que corresponde a 18.6% desse quantitativo.

QUADRO 2

MODALIDADES DE ENSINO	ALUNOS MATRICULADOS 2003	
	Quantidade	**%**
Educação Infantil	11.380	18,6
Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)	39.928	65,3
Educação Especial	184	0,3
Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial)	6.621	10,8
Fluxo Escolar (1ª a 8ª série)[7]	3.071	5,0

Fonte: SEC / DADE

Para atender os alunos matriculados, a rede possui 1.849 (um mil, oitocentos e quarenta e nove) professores, que atuam nas zonas urbana e rural, sendo 490 licenciados e 1.359 possuem formação em Magistério – Nível Médio.

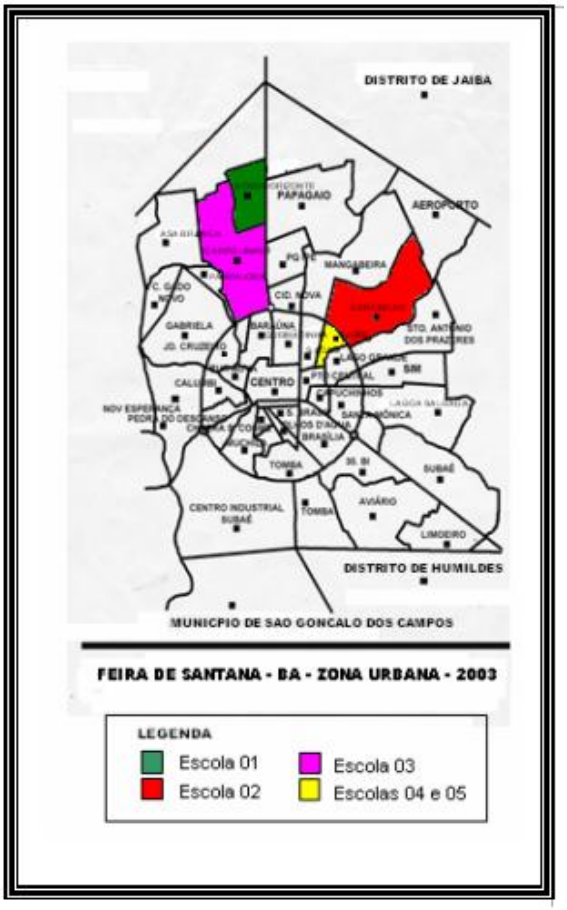
O RETRATO DAS ESCOLAS

Conforme afirmei anteriormente, a escolha das unidades escolares aconteceu de forma intencional. Tendo em vista garantir o princípio da diversidade, busquei neste universo, contemplar escolas situadas em bairros com características físicas, econômicas e sociais diferentes, conforme a localização espacial no mapa nº 02.

---

[6] L.D.B. / 9394 – dezembro 1996. Título IV - Da Organização da Educação Nacional – Art.11 Parágrafo V.

[7] Projeto que faz parte do Programa Educar para Vencer da Secretaria de Educação do Estado da Bahia que atende crianças e adolescentes na faixa etária de 9 a 16 anos que apresentam dificuldade de leitura e aprendizagem nas disciplinas do currículo oficial do Ensino Fundamental com distorção idade/série. Implantado na rede pública municipal de Feira de Santana no ano de 2002.



Fonte: Secretaria de Planejamento - FSA

Segundo Minayo (1998), o campo de pesquisa corresponde ao recorte que o pesquisador faz, delimitando o espaço e representando uma realidade empírica a ser investigada. Para a presente investigação, o campo de pesquisa definido abrange 05 (cinco) escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Desse modo, passarei a descrever as características das unidades escolares, considerando a localização geográfica, o espaço físico, pessoal docente, técnico-administrativo, a gestão escolar e o perfil sócio, econômico, cultural, étnico e familiar dos/as educandos/as atendidos/as nestes espaços.

Vale salientar que as informações do tópico que tange ao perfil dos alunos e alunas – familiar, nível sócio, econômico, cultural e étnico – não foram obtidas por meio de um instrumento de pesquisa sistemático, como por exemplo, questionários, entrevistas, mas, através do convívio com os/as dirigentes e professores/as, com base na confiança mútua indispensável ao satisfatório andamento do estudo. Quanto aos elementos que permitiram à caracterização das escolas – instalações físicas, espaço físico, recursos humanos, número de matrículas, equipamentos didático-pedagógicos, gestão escolar e outro – foram obtidos através de um questionário (instrumento utilizado, por mim, para a obtenção de dados significativos

sobre cada escola, tendo em vista a descrição desses espaços educativos); através da leitura do Censo Escolar 2003; por meio de informações disponibilizadas pelos servidores do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria Municipal de Educação, e, também, a partir de diálogos com os dirigentes, professores, professoras e funcionários/as de cada escola inserida na pesquisa e as observações “in loco”.

Escola 01

Situada no Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, atendendo 360 alunos/as no prédio principal (Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série) e a 335 alunos/as no prédio anexo, funcionando, atualmente, no CSU[8], (Ensino Fundamental – 5ª e 6ª séries – nos dois turnos de funcionamento – manhã e tarde). Essa escola faz parte do grupo das unidades conveniadas. É competência da Secretaria Municipal de Educação o provimento dos professores (remuneração), dirigentes e de uma das coordenadoras pedagógicos, mais o fornecimento da merenda escolar que também é complementada pela UEFS. Em contrapartida, a Universidade é responsável pela manutenção do prédio, indicação e pagamento dos funcionários técnico-administrativos e de apoio e o fornecimento de material didático-pedagógico, de expediente e de limpeza.

Atende a uma clientela diversificada: 40% dos alunos matriculados no ano letivo de 2003 são filhos de professores e professoras, funcionários e funcionárias e estudantes da instituição de ensino superior, a maioria oriunda de escolas particulares, com nível sócio-econômico e cultural diferenciado das demais escolas estudadas e, a outra parte, 60%, moradores de diversos bairros da cidade, distritos e

[8] Centro Social Urbano.

de quatro municípios circunvizinhos e, também, crianças de um bairro pobre vizinho a UEFS, com características semelhantes aos alunos da demais escolas.

As instalações físicas apresentavam bom estado de conservação e o ambiente era limpo e bem cuidado. O prédio principal possuía 06 (seis) salas de aula, biblioteca, um laboratório de informática com 15 (quinze) máquinas (microcomputadores). Nas observações, entretanto, constatei que o espaço não é freqüentado por alunos e alunas ou professoras em decorrência do não funcionamento das máquinas.

Quanto aos equipamentos, a escola dispõe de: aparelho de som cd/player (04); televisão (02); retroprojetor (01); microcomputador (20); impressora (04); diversos mapas temáticos e outros recursos didáticos. Vale ressaltar que todo o material é fotocopiado pela gráfica da UEFS.

As atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade acontecem por meio de reuniões de pais e mestres e de comemoração de datas festivas.

Uma característica relevante, que merece registro, diz respeito à escolha dos dirigentes escolares. Ao contrário das demais unidades investigadas, cujos dirigentes são eleitos democraticamente, nessa escola, os dirigentes (03) são nomeados através de indicações políticas da administração superior da Universidade em concordância com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, nas pessoas do secretário de educação e do prefeito do município.

O conjunto de 695 alunos e alunas atendido corresponde à faixa etária de 04 a 13 anos nos 02 (dois) turnos de funcionamento (manhã e tarde). São crianças afetivas que cultivam a amizade e o coleguismo, através de diálogos e respeito mútuo. Segundo a dirigente, 70% das crianças e adolescentes inseridos neste

espaço, freqüentam cinema, shopping center, têm computador/Internet em casa e muitos deles já possuem aparelho celular como meio de comunicação.

A escola dispõe de serviços especializados como coordenadoras pedagógicas, dentistas, nutricionista, psicólogo, professores de esportes e de Língua Inglesa.

Caracteriza-se como um espaço diferenciado no processo de formação docente, tendo em vista os estudos promovidos pelo grupo das docentes que atuam na escola, contemplando temáticas relevantes no conjunto de questões pedagógicas emergentes.

Apesar de constituir-se em espaço diferenciado, pela proposta pedagógica empreendida, pelo número de docentes disponibilizados pela SEC (num regime de duas professoras por sala), pela clientela atendida e, também, pelo espaço onde a escola está situada geograficamente, acredito que existe um imaginário que envolve a representação que a comunidade nutre em relação a esta escola.

Essa escola é fruto de um projeto piloto[9], criado em 1998 e implementado em março de 1999, cujo objetivo era, inicialmente, atender aos filhos/as de professores e professoras das graduações e, também de funcionários/as e as crianças da comunidade circunvizinha ao campus, o acesso à educação formal. Depois esse serviço foi estendido aos filhos e filhas dos estudantes da instituição. Foi gerada uma expectativa de escola modelo, com Pedagogia progressista, contextualizada, portanto, uma escola de qualidade.

Ficou evidente nas minhas observações que internamente existe uma interferência da Universidade, através da Unidade de Organização e

[9] Projeto conjunto da Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário – UNDEC; Pró-reitoria de Ensino e Extensão – PROEX e o Departamento de Educação – DEDU da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS em parceria com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana –

Desenvolvimento Comunitário – UNDEC, sobretudo, no que concerne à gestão. Esta interferência é tão intensa que às vezes a impressão que se tem é que esta unidade escolar é da própria instituição, negando a condição de ligação com a rede municipal. Desse modo, a identidade da escola apresenta-se como uma incógnita. Não fica transparente se este espaço se trata de uma escola pública ou privada; se é um órgão da instituição de ensino superior ou se faz parte da rede pública municipal. Essas contradições ficam patentes quando os professores e as professoras da rede municipal paralisam suas atividades promovendo greves, as professoras que trabalham na Escola 01 são impedidas de aderir ao movimento grevista sob a alegação de que são servidores de uma unidade que faz parte da Universidade. Em contrapartida, quando o movimento é liderado pelos professores e professoras da instituição de ensino superior, as professoras da escola não participam porque são consideradas servidoras do município de Feira de Santana.

Outro ponto contraditório a ser salientado gira em torno da inexistência de articulação entre a referida escola, o Departamento de Educação e demais segmentos da UEFS que poderiam dar um sustentáculo teórico-prático às ações desenvolvidas no mencionado espaço educativo, apesar das propostas do projeto original.

Tais situações podem ser ratificadas considerando algumas questões:

1. O Departamento de Educação – DEDU – não executa os estágios supervisionados dos diversos cursos de licenciaturas nem qualquer outra atividade de prática de ensino, conforme previa o projeto;

2. A Pró-Reitoria de Ensino e Extensão – PROEX – não consegue realizar projetos neste espaço;

PMFS, com vista a implantar um espaço educativo que se configurasse em laboratório para as diversas licenciaturas mantidas pela Universidade.

3. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PPPG – também aí não aplica projetos de pesquisa por causa de uma possível intervenção, fazendo com que se deixe de gerar investimentos decorrentes deles;

4. O Departamento de Saúde – DSAU – não consegue empreender novos projetos e nem tampouco dar continuidade aos projetos de prevenção odontológica, ficando para os pais e/ou responsáveis, a procura por esse serviço oferecido a comunidade pela Universidade.

A organização do trabalho pedagógico nesta escola ocorre de forma diferenciada das demais de toda a rede. Os componentes curriculares são assumidos por duas professoras: uma encarrega-se dos conteúdos e das atividades da Língua Portuguesa e Ciências e, a outra assume os trabalhos ligados às áreas da Matemática, Geografia e História.

As práticas aulas sobre os conhecimentos de Língua Estrangeira – Língua Inglesa – e as atividades recreativas – Educação Física – são desenvolvidas uma vez por semana. Dois professores são responsáveis por todas as turmas da escola.

A Escola 01 promove semanalmente encontros de três horas – sempre no turno noturno, às quartas-feiras – para tratar de questões pedagógicas que vão surgindo na dinâmica do processo educativo, visando superar problemas e desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Após a socialização das questões, o grupo define as estratégias que utilizará para solucionar os problemas, sempre respaldado por um teórico que discute a questão. Normalmente, as professoras mais experientes sugerem algumas práticas e todas trocam informações e conhecimentos. Na realidade, o que acontece é a reflexão da prática sobre a prática. De acordo com Dalben (2004), “[...] a melhor maneira de formar não é por meio do

discurso, mas de ações, de experiências e de vivências" (DALBEN, 2004, p. 93). E isso é concebido neste espaço de formação docente.

Desse modo, pode-se afirmar que a referida escola, no universo da pesquisa, é a única a implementar uma política de formação de professores em exercício, no próprio espaço de atuação desses profissionais.

É interessante observar, mais uma vez, que essa escola dispõe de serviço de coordenação pedagógica e, que a relação das professoras com as coordenadoras era muito forte e intensa. Essas profissionais desenvolviam as suas funções com competência, assegurando em parceria com as professoras um trabalho coletivo, dentro e fora da sala de aula tendo em vista a organização do trabalho, a partir da proposta pedagógica inserida no projeto da escola. A professora Gardênia comentou, inclusive, que:

> *O trabalho da coordenadora é uma ponte mesmo. Ela (a coordenadora da escola) sempre está presente, sugerindo, orientando, dialogando... Ela é muito envolvida com o nosso trabalho. O sucesso da professora é também sucesso dela... e o fracasso não corresponde apenas ao trabalho da professora. Ela sente-se também co-responsável. Sucesso e fracasso, acerto e erro são conseqüências do trabalho em parceria. O nosso desempenho é visto, questionado, valorizado, discutido e respaldado* (Profa. Gardênia – Escola 01).

A avaliação da aprendizagem escolar foi um tema estudado durante um ano de atividades letivas, através de leitura e discussão de várias obras ligadas à questão, promovendo desse modo à inclusão de práticas avaliativas diferenciadas.

No projeto original da escola – que no momento encontra-se em fase de reelaboração – a questão da avaliação aparece no texto como uma prática que faz parte do cotidiano do ser, do individuo e, por essa razão ela é indispensável no processo educativo, devendo ser concebida segundo as diretrizes da Secretaria de

Educação. Desse modo, a referida escola deve desenvolver o processo avaliativo como uma ação diagnóstica, processual, participativa e emancipatória, realizada durante todo o ano, tendo por objetivo identificar as aprendizagens já adquiridas pelos/as alunos/as, bem como as dificuldades apresentadas no período, no qual o professor, a professora, mediadores do processo, deve propor intervenções didáticas adequadas e desafiadoras, visando o avanço na construção do conhecimento, bem como a superação das dificuldades existentes. Todas as etapas do processo devem ser registradas para fins de acompanhamento da aprendizagem e encaminhamento de alunos e alunas para outros níveis de sua escolaridade.

Escola 02

Essa é uma escola inaugurada no ano de 2003, construída com o rótulo de “escola modelo” no bairro da Conceição II, distante 09 km do centro da cidade de Feira de Santana. O espaço é ocupado nos 03 (três) turnos de funcionamento, durante todo o período letivo. Atendia no ano em que a pesquisa foi realizada a 1.021 (mil e vinte e um alunos), residentes no bairro e áreas vizinhas, distribuídos no Ensino Fundamental, no fluxo escolar e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno.

As condições físico-ambientais são favoráveis: 12 salas amplas, bem arejadas, limpas e iluminadas, um auditório, laboratório de informática, duas bibliotecas (uma infantil e outra para adolescentes), secretaria com arquivo, sala de professores com sanitário e uma mini biblioteca de apoio ao trabalho docente, uma sala de dirigente com sanitário, uma sala de coordenação, cozinha com dispensa para alimentos, sala de tv e vídeo, almoxarifado e depósito, dois banheiros para

meninos e meninas com chuveiro, uma quadra poliesportiva e uma ampla área de recreação descoberta.

O prédio onde a escola está instalada possui uma área central aberta que favorece a ventilação com a presença de corredores cobertos que integram toda a área construída, além de uma área externa utilizada para recreação.

As crianças e os adolescentes matriculados provêm de famílias de classe social baixa, os pais e as mães são trabalhadores/as assalariados/as, com predomínio de um salário mínimo mensal, embora a maioria esteja inserida na economia/mercado informal, muitos deles/delas se encontram desempregados/as. Todos com nível de escolaridade baixo (grande parte analfabeta 80%). Segundo a dirigente escolar, muitos pais e mães dos alunos e das alunas também estudam na escola (turno noturno) e alguns deles utilizam-se dessa estratégia para acompanhar os filhos/as menores, com medo da violência urbana.

A integração da escola com a comunidade se faz por intermédio de reuniões de pais e mestres e de eventos comemorativos.

Quanto aos equipamentos, a Escola possui 02 aparelhos de televisão, 01 aparelho de vídeo-cassete e um mimeógrafo a álcool. Apesar da referida unidade escolar possuir um laboratório de informática (espaço físico apropriado) até o momento final da pesquisa de campo não havia chegado nenhuma máquina (microcomputador).

Os alunos e alunas matriculados na escola encontravam-se na faixa etária de 06 a 18 anos (diurno) e de 15 a 70 anos (noturno). Mais de 70% da clientela atendida é composta por adolescentes. Segundo a dirigente escolar, as crianças são violentes, intolerantes, agitadas, com comportamentos agressivos decorrentes, entre outros, da situação sócio-econômica das famílias.

Por ser uma unidade de ensino recentemente inaugurada, a instituição não elaborou o seu Projeto Político-Pedagógico e o seu Regimento Interno. O que ficou evidente para mim durante o período em que estive presente neste espaço foi à preocupação do grupo de professores/as, dirigentes e a coordenadora pedagógica em estabelecer maior relação com a comunidade local para depois definir os eixos norteadores da escola.

De modo geral, o grupo de profissionais que trabalha nessa escola demonstra uma preocupação em fazer daquele lugar um espaço de qualidade para o desenvolvimento das atividades empreendidas.

Contudo, no que se refere à avaliação do rendimento escolar, enquanto a comunidade não define os eixos norteadores da sua proposta pedagógica e as diretrizes do seu Regimento Escolar, ficou estabelecido internamente que os critérios de avaliação vigentes na Rede Municipal de Ensino seriam os adotados nesta unidade escolar. Desse modo, o resultado das aprendizagens das crianças, jovens e adultos atendidos e expresso através de notas, variando de zero a dez, considerando aprovado/a o/a estudante que alcançar media igual ou superior a cinco.

Escola 03

É uma escola conveniada cuja Entidade Mantenedora é a Associação de Proteção à Infância de Feira de Santana – API, situada na localidade do Sítio Novo, no bairro do Campo Limpo, área periférica da cidade, nas proximidades do distrito de Maria Quitéria, habitado por 40.564 pessoas (quarenta mil quinhentos e sessenta e quatro).

A maioria das ruas do bairro não é pavimentada, tem instalações elétricas e hidráulicas e saneamento básico precários. As crianças, em geral, apresentam problemas de saúde e são mal-alimentadas, conforme declaração da dirigente escolar.

Nessa escola eram atendidos/as alunos/as da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – num total de 365 (trezentos e sessenta e cinco) crianças, em dois turnos de funcionamentos (matutino e vespertino).

Os alunos e alunas provêm de famílias de classe popular, existindo grande índice de desemprego e aqueles que exercem alguma função, geralmente são empregadas domésticas, lavadeiras, pedreiros, pintores de parede, trabalhadores temporários ou subempregados. Omissos à educação e formação de seus filhos e filhas.

A escola mantém uma relação estreita com a comunidade local, através de um contato freqüente mediado pela associação mantenedora que acompanha e fiscaliza as atividades desenvolvidas na escola, desde a gestão até a freqüência das docentes. Também oferece cursos profissionalizantes (corte e costura, pintura em tecidos, cabeleireiro, manicure e pedicure e produção de alimentos).

A integração escola-família se dá através de encontros mensais, comemoração de datas festivas e ao final de cada unidade de ensino, a direção e os professores promovem reuniões específicas para a “prestação de contas” do trabalho desenvolvido, enfatizando o desempenho de cada aluno/a, com a entrega das provas e do boletim de notas.

As instalações físicas da unidade escolar apresentavam bom estado de conservação, limpas e arrumadas. O prédio possuía 07 (sete) salas de aula, 01

(uma) cozinha com depósito de alimentos, 01 (um) almoxarifado, 02 (dois) banheiros para os/as educandos/as, um parque infantil n a pequena área de recreação, uma sala onde funcionam a secretaria e a diretoria e um banheiro para os/as professores/as instaladas num mesmo ambiente. Também a escola dispõe de um amplo espaço especifico para as refeições dos meninos e das meninas. Esse mesmo espaço abriga a sala de tv/vídeo.

A escola ofertava diariamente merenda escolar, buscando minimizar a carência nutricional da clientela atendida.

O período de observação na escola permitiu constatar que apesar do esforço da dirigente da instituição em suprir a carência da figura do/a coordenador/a pedagógico/a na escola, participando dos encontros de AC – Atividade de Coordenação – que acontecem todas as sextas-feiras, a diretora pouco contribui no processo de formação continuada das professoras no espaço escolar. Embora licenciada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar e com conhecimento na área, a referida profissional não interfere intensamente no processo, justificando que o volume do trabalho administrativo exigido pela Secretaria da Educação não lhe permite maior dedicação às questões pedagógicas, considerando a escassez de recursos humanos, conforme seu depoimento:

> *[...] No início, quando assumi a função de dirigente tinha como propósito melhorar o ensino ofertado nesta unidade escolar, implementando uma proposta pedagógica inovadora que estava ao alcance do grupo por mim liderado. Com a falta de um coordenador pedagógico, ao longo do período e considerando a sobrecarga de trabalhos administrativos... já que durante um ano e meio fiquei trabalhando sem vice-diretor ou qualquer outro assistente, o que me impedia de atuar com maior freqüência na área pedagógica, o que me causava grande frustração, por conta da minha formação e do meu ideal enquanto educadora, pois entendo que o pedagógico é a alma de qualquer escola* (Dirigente – Escola 03).

Há cinco anos na ocupação do cargo, a professora alegou que no início da sua gestão aconteciam encontros de estudos. Entretanto, essa prática não prevaleceu devido a resistência de um grupo significativo de professoras que não valorizam a proposta da escola, subestimando a validade de momentos como esses.

Desse modo, o período destinado à reflexão e a discussão de temas pedagógicos é transformado pelas professoras em um momento de planejamento das atividades didáticas da semana seguinte. E, a cada final de uma unidade de estudos, esse espaço de tempo é utilizado para preencher formulário com o registro de dados estatísticos sobre o desempenho dos meninos e meninas por disciplina.

A proposta de avaliação da escola aparece no seu Regimento, especificamente no CapítuloV - Da Verificação do Rendimento Escolar. Este reza que na Educação Infantil a prática da observação contínua será o instrumento para verificar se o padrão de desempenho esperado para cada nível em cada área curricular foi alcançado. Destaca também os registros da professora sobre o desenvolvimento do/a educando/a nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor.

A partir dos resultados obtidos a professora deverá planejar suas atividades, tendo em vista atender às necessidades de cada um.

O Art. 83 define como a avaliação do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª - deve acontecer:

> A avaliação do aproveitamento da 1ª a 4ª série será expressa através de uma escala de zero a dez, considerando-se aprovado/a o/a aluno/a que obtiver 20 pontos no somatório das quatro unidades de estudos, o que equivale à média cinco (5,0), onde os aspectos qualitativos preponderão sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo.

O documento define ainda a competência do/a professor/a referente à questão: elaborar, aplicar e julgar testes, provas e outras modalidades de avaliação.

Escola 04

Essa escola situa-se no Caseb, bairro da cidade com uma população de 11.062 (onze mil e sessenta e dois) habitantes/moradores, conforme Censo Demográfico do IBGE/2000, entre duas principais vias urbanas: a Avenida João Durval Carneiro e a Avenida Eduardo Fróes da Mota (Contorno). Faz limite com a Rocinha, favela onde o comércio e o consumo de drogas são intensos, gerando violência, mortes e prostituição infanto-juvenil.

O público-alvo atendido nessa escola era de 358 (trezentos e cinqüenta e oito) crianças e adolescentes, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – nos turnos matutino e vespertino e 111 (cento e onze) alunos/as na Educação de Jovens e Adultos no período noturno, perfazendo um total de 469 (quatrocentos e sessenta e nove) educandos/as na faixa etária de 07 (sete) a 80 (oitenta) anos.

Os/as alunos/as são oriundos/as da classe popular, em geral os pais são vendedores ambulantes (autônomos), com renda mensais inferiores a um salário mínimo. Dentre as profissões exercidas pelos pais e pelas mães das crianças e também, pelos jovens e adultos matriculados na escola, as mais registradas são: empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil (pedreiros, pintores de parede e auxiliares/ajudantes), lavadeiras, faxineiras, lavadores de carro e carregadores na feira livre do bairro vizinho. Todos com nível de escolaridade (instrução) baixo (maioria – 70% – analfabeta), com baixo nível sócio-econômico e cultural.

Mais de 80% dos alunos e das alunas dessa instituição apresentam fenótipos de negros, oriundos de áreas marginalizadas, com deficiência de saneamento básico, embora as ruas do bairro sejam todas pavimentadas.

Conforme pesquisa junto ao corpo técnico-administrativo da escola e de observações no pequeno espaço onde a unidade está instalada, as crianças demonstram comportamentos agressivos, atitudes preconceituosas, sobretudo relativas às questões étnicas, negando inclusive a sua ascendência afro-brasileira, traços de carência afetiva e nutricional e com baixa auto-estima, na avaliação da coordenadora pedagógica e das professoras.

Há um índice considerável de crianças filhos/as de jovens mães solteiras, vítimas de abuso sexual e de violência dentro de casa, dados levantados nos documentos da secretaria da escola.

A grande maioria dessas crianças não tem acesso ao cinema, teatro, livros e outras formas de comunicação, exceto quando a escola promove esse contato, essas vivências.

O espaço físico da escola é um problema sério, embora limpo. São 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) pequenos banheiros/sanitários para os/as alunos/as, 01 (um) depósito, 01 (uma) sala que abriga a secretaria e a diretoria no mesmo espaço/ambiente, agregado a um banheiro/sanitário usado pelos/as professores/as e pessoal técnico-pedagógico numa área pequena, impossibilitando a realização de atividades recreativas com as crianças, favorecendo a indisciplina e a agressão física entre os/as educandos/as.

A escola promove encontros de pais e mestres, abordando temáticas relevantes sobre a formação de pessoas, tendo em vista aproximar a escola da comunidade que segundo a diretora e a coordenadora torna grande o desafio da gestão escolar da referida instituição.

A figura da coordenadora pedagógica neste espaço é muito forte. Profissional competente, professora de uma universidade pública no interior do estado,

licenciada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar, ex-dirigente de uma importante escola da rede, a professora desempenha com seriedade as suas funções e é respeitada por todos. É um forte elo de ligação entre os professores/as e seus alunos/as e também com os dirigentes da escola e a comunidade.

A professora-coordenadora participava ativamente do processo avaliativo da escola e do planejamento pedagógico.

O primeiro Regimento da escola foi elaborado em 1992 e, no ano da pesquisa, esse documento encontrava-se em fase de reelaboração. Considerando a questão central do trabalho, julgo importante registrar como a avaliação é apresentada neste documento oficial, tendo em vista que se trata de um referencial da escola. Desse modo, a avaliação do processo ensino e aprendizagem é contemplada no Capítulo VI do referido documento.

No Art. 96 a avaliação é destacada como um processo investigativo, processual e cumulativo, buscando identificar as reais necessidades para o aprimoramento da qualidade da educação. Já no Art. 99 a verificação do rendimento escolar compreende a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade.

As bases da avaliação do processo ensino-aprendizagem nesta escola estão destacadas no Art. 102 do seu Regimento Interno. São elas:

> I. Ação diagnóstica de caráter investigativo, buscando identificar avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem; II. ação processual/contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, permitindo a correção dos desvios e intervenção imediata; III. ação cumulativa considerando cada aspecto progressivo do conhecimento; IV. ação participativa e emancipatória, assumindo caráter democrático em que os agentes envolvidos analisem e manifestem sua autonomia no exercício de aprender e ensinar.

Já o Art. 103 esclarece que o processo ensino-aprendizagem deve possibilitar a auto-avaliação do professor e do aluno, o registro de seus progressos e dificuldades, o re-planejamento do trabalho pedagógico e a recuperação da aprendizagem do aluno.

Apesar da condição de auto-avaliação empregada no documento, durante minha inclusão neste espaço educativo não presencie nenhum momento que representasse essa possibilidade de situação avaliativa.

Escola 05

Essa unidade escolar situa-se, também, no bairro do Caseb, nas imediações da Avenida João Durval Carneiro, próximo ao Shopping Center Iguatemi. Atendia, em 2003, a 542 (quinhentos e quarenta e dois) crianças, jovens e adultos, nos 03 (três) turnos de funcionamento no prédio principal e nos 02 (dois) turnos (manhã e tarde), nos anexos situados no mesmo bairro. Oferece as séries da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e Educação de Jovens e Adultos (noturno).

O prédio sede possuía 04 (quatro) salas de aula, uma cozinha onde periodicamente era produzida a merenda escolar, uma pequena sala que acomodava a secretaria e a diretoria, um depósito, um arquivo, 02 (dois) banheiros para os meninos e mais 02 (dois) para as meninas, que também eram utilizados pelas professoras e demais funcionárias. A área não construída é razoavelmente grande, com árvores frutíferas, utilizadas pelos/as alunos/as nos momentos de recreação. A escola possui uma casa anexa onde residiam o vigilante e sua família.

As instalações físicas da escola embora sempre limpas necessitavam de uma reforma, tendo em vista o estado de conservação.

Os/as educandos/as pertencem a uma classe de nível sócio-econômico baixo, em geral com pais e mães trabalhadores/as assalariados (40% analfabetos), cujas profissões exercidas, informadas pela dirigente escolar eram: domésticas, faxineiras, comerciários, feirantes, pequenos comerciantes. Registrou-se também, um número relevante de pais que estavam desempregados. A clientela, na sua maioria era radicada no bairro da escola ou bairros próximos.

Dentre os 17 (dezessete) professores que atuavam no ano de 2003, 03 já cursaram licenciatura, 01 ainda em fase de conclusão, 13 têm o curso de habilitação em Magistério.

Cinqüenta por cento (50%) da população escolar inserida nesse espaço eram compostos por crianças, jovens e adultos afrodescendentes. Os alunos e as alunas atendidos na escola, de modo geral parecem ser carentes afetivamente, manifestavam com freqüência cenas de agressões verbais, xingamentos, gerando momentos de constrangimento entre as pessoas. Entretanto essas ações cotidianas eram consideradas banais pelos membros da comunidade escolar. As crianças da Educação Infantil eram mais calmas, tranqüilas e afetivas com os/as colegas e as professoras.

Os altos índices de violência registrados no bairro da escola são elevados em relação a outras áreas da cidade.

A relação escola-família é restrita aos encontros pré-determinados pela direção da escola, bimestralmente, cujo objetivo principal é a entrega dos instrumentos de avaliação aplicados na unidade de ensino e aprendizagem com o relato dos/as professores/as sobre o desempenho de cada aluno e aluna.

A escola dispõe de uma televisão, um aparelho de vídeo-cassete, três mimeógrafos a álcool (01 encontrava-se quebrado), uma máquina de datilografia e uma antena parabólica.

No contraturno a escola oferecia aos alunos/as da 3ª e 4ª séries, atividade de reforço escolar, coordenada por um egresso, inserido no Projeto “Amigos da Escola”.

A formação continuada dos professores e professoras acontecia todas as sextas-feiras. Esses encontros, conforme informação da dirigente, tinham como prioridade a promoção de momentos de discussão e o planejamento das atividades pedagógicas, coordenados/articulados, pela vice-diretora. Na realidade, enquanto estive observando neste espaço, não presenciei nenhuma sessão de estudos, mas o segundo período da sexta-feira era destinado às reuniões pedagógicas, que se transformavam em momentos isolados de planejamento das atividades que seriam implementadas na semana seguinte.

Por não ter formalmente instalado o serviço de coordenação e não dispor de um número satisfatório de servidores/as no setor administrativo, a diretora da instituição, apenas com o diploma de Magistério – Nível Médio – tornava-se a responsável pelo trabalho de toda a escola, desde a matrícula até as reuniões de pais e mestres, passando pelo investimento das verbas públicas recebidas durante o ano.

Segundo a dirigente, a comunidade escolar apontava como principal problema da escola infra-estrutura física, com ambientes quentes, sem ventilação, com pouca iluminação natural e falta de manutenção do prédio. A reforma do prédio era o maior desejo da comunidade escolar. A dirigente sempre afirmava que buscava junta a Secretaria de Educação a ampliação das instalações da unidade

escolar. Muitas promessas foram feitas, mas ate o termino desse trabalho não foi registrado nenhuma melhoria no imóvel.

Fundada em 1979, a escola é pequena para atender a população na faixa escolar. Para resolver esse problema a Secretaria Municipal de Educação alugou 02 (duas) casas, no próprio bairro, para implantar os anexos. As professoras colaboradoras da pesquisa trabalhavam em uma dessas unidades. A estrutura física do prédio (o anexo) não correspondia a um espaço viável para o trabalho pedagógico. Funcionavam três salas de aulas improvisadas e sem nenhuma condição de trabalho. Nesse prédio uma professora dava aulas na garagem; outra docente numa pequena sala e as professoras Cravo e Bromélia em um micro espaço. O barulho era grande e incomodava muito às pessoas que ali conviviam. A merenda era preparada no prédio central e transportada por uma funcionária acompanhada sempre de um aluno para os anexos. Chegando ao lugar de destino, o lanche era servido frio e fora do horário adequado.

CAPÍTULO II

DE QUEM ESTOU FALANDO: os sujeitos da pesquisa

Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo
Enquanto somos capazes de diferenciadamente
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

Madalena Freire

Os colaboradores participantes desta pesquisa foram 08 (oito) professoras da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana, com as quais compartilhei a investigação do problema em questão. São todas elas professoras que lecionavam, em 2003, na quarta série do Ensino Fundamental em sete escolas localizadas na área urbana do município de Feira de Santana.

As práticas pedagógico-avaliativas desses sujeitos, permeadas pelo discurso e suas relações com os educandos e as educandas foram as questões centrais deste estudo, que também teve como objetivo analisar as concepções, os significados atribuídos à avaliação no contexto da sala de aula.

Desse modo, analisar a relação entre “o dizer e o fazer” dessas professoras no que concerne às práticas avaliativas, Coulon (1995) foi uma referência importante quando afirma que:

> [...] a análise das atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revela as regras e os procedimentos seguidos por eles [...]. A observação atenta e a análise dos processos postos em práticas nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social (COULON, 1995, p. 26).

Portanto, é da sistematização de suas interpretações que poderei chegar aos significados/sentidos por eles atribuídos às suas práticas avaliativas e, em conseqüência, poder situá-los no quadro teórico mais amplo de construção histórico-social desse objeto. Desse modo, ainda, podendo deduzir tratar-se ou não de uma prática crítica, voltada para a promoção do sujeito aprendente e de seus modos de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e humano.

Isso implica reconhecer que os discursos e os significados atribuídos pelas professoras sobre a avaliação estão imbricados numa rede de significados que é a vida cotidiana. Assim, Cunha (1994) ressalta que “[...] aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social. São as experiências e as condições de vida que fornecem a formação dos conceitos e do desempenho do indivíduo” (CUNHA, 1994, p. 44).

O perfil dos sujeitos da pesquisa, cujas práticas avaliativas foram investigadas, e que se pode observar melhor no quadro 1, é constituído de 100% de mulheres, das quais quatro possuem formação superior e, dessas, três são especialistas na área educacional e uma delas encontra-se matriculada em um curso de Mestrado na Universidade Estadual de Feira de Santana como aluna especial; as outras são formadas em curso de Habilitação ao Magistério em nível médio e duas delas estão cursando Pedagogia (uma num curso presencial ofertado por uma instituição pública e a outra participa de um curso na modalidade à distância promovido por uma universidade privada do Paraná).

Quanto ao tempo de experiência profissional, 37,5% das professoras se encontram na faixa de 11 a 20 anos de atividade docente; 25% pertencem à faixa de 21 a 30 anos; 25% das docentes estão inseridas na faixa de até 10 anos, enquanto que 12,5% desempenham a função há mais de 30 anos. Três das professoras

tinham experiência nas redes pública e privada a as outras trabalharam só na rede pública de ensino.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS / SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO – FEIRA DE SANTANA – BAHIA – 2003

SEXO		IDADE			FORMAÇÃO			TEMPO DE SERVIÇO (Anos)			
M	F	30 a 39	40 a 49	+ de 50	Nível Médio	Superior Licenciatura	Licenciatura com Especialização	Até 10	11 a 20	21 a 30	+ de 30
0	08	04	03	01	04	01	03	02	03	02	01

Fonte: Pesquisa de campo da pesquisadora (Mestranda).

O universo da pesquisa foi composto por cinco escolas da rede pública municipal de Feira de Santana, localizadas na zona urbana. Acompanhei as práticas avaliativas de oito professoras que lecionavam na 4ª série do Ensino Fundamental, através da observação e dos registros das atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula.

A escolha das professoras que desempenhavam as funções pedagógicas em escolas de Ensino Fundamental situadas na zona urbana foi intencional e deveu-se à necessidade de realizar o maior número possível de observações que seria feito durante o ano letivo, em diversos momentos das práticas pedagógicas e avaliativas das professoras. Esta opção deu-se para propiciar atender aos procedimentos metodológicos selecionados, facilitando o acompanhamento (observações) das atividades cotidianas, o registro e a análise dos resultados da pesquisa.

A etapa destinada às entrevistas foi vivenciada no ano letivo subseqüente às observações, cujo objetivo era captar mais dados, visando conseguir subsídios para a análise das práticas e dos discursos dos/as docentes inseridos/as no estudo e/ou contextualizá-los na prática social dos sujeitos investigados.

Vale ressaltar, contudo, que quando analisei os registros das observações e os dados das entrevistas, não neguei a existência de uma interreleção entre qualidade e quantidade, pois estas variáveis estão intrinsecamente ligadas e, por isso, também, reforçamos a análise do problema através de um registro numérico dos dados.

Segundo André (2002), mesmo sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, é relevante superar a dicotomia qualitativo-quantitativa, analisando dados coletados através das técnicas (entrevistas, depoimentos, questionários) é "[...] conveniente que se expressem os resultados também em números [...]" (ANDRÉ, 2002, p. 24), pois o número também possibilita uma análise qualitativa dos dados.

Ainda, para André (2002),

> [...] a análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores, e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo (ANDRÉ, 2002, p. 24).

Conforme combinado no período de negociação com as professoras, ficou estabelecido que os nomes das unidades escolares e os nomes das professoras-colaboradoras não seriam divulgados. Portanto, para preservar as identidades e garantir o anonimato dos sujeitos e dos espaços, resolvi denominar as professoras com nomes de flores e as escolas com numerais cardinais.

2.1 “PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”

Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim.
[...]
Tem sempre um nome
E depois do nome
Tem sobrenome também.

Chico Buarque

O Perfume de Gardênia

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, especialista em Alfabetização, foi professora substituta na mesma instituição no período de meados de 2000 até início de 2003, lecionando a disciplina Didática no curso de Pedagogia. Tem 32 anos, solteira, possui um automóvel, vive com a mãe, embora possua uma casa num conjunto residencial recém-construído da cidade. É servidora desta Universidade, trabalhou no início do funcionamento da Escola 01 como coordenadora pedagógica e atualmente desempenha a função de assistente administrativa no Colegiado de Pós-graduação do Departamento de Educação.

Como professora da rede pública municipal de ensino retornou à escola após aprovação em concurso realizado pela Secretaria de Educação no ano de 2002.

Tornou-se professora devido à atitude da mãe em matriculá-la em um colégio de formação de professores no Nível Médio. Segundo a professora, sua mãe afirmava sempre que a profissão ideal para a mulher é o magistério, sobretudo porque é um setor de fácil empregabilidade. Mesmo tendo concluído o curso de magistério, preferiu fazer o primeiro vestibular para Administração, não logrando êxito. Depois resolveu fazer o vestibular para Letras, também não conseguiu

sucesso. Assim, precisando de emprego, partiu para o terceiro setor econômico, desempenhando a função de balconista de uma loja de acessórios de couro. Mais tarde resolveu fazer o curso de Pedagogia e dessa vez conseguiu a aprovação no vestibular da UEFS no ano de 1992. Iniciou sua carreira no magistério, trabalhando em duas escolas privadas de Ensino Fundamental, e hoje investe na profissão, participando de cursos, encontros, seminários e demais eventos educacionais.

A professora afirmou que o maior problema enfrentado na sala de aula é a indisciplina, questão comprovada durante o período de observação. Lembro-me de ter presenciado uma situação que retrata muito bem a dificuldade da professora frente a esse problema. No dia 14 de novembro o primeiro período de aula foi ministrado pela professora Gardênia, ficando sob a responsabilidade da professora Crisântemo os últimos horários.

Após o momento destinado à literatura e à correção das tarefas de casa, a professora Gardênia distribui um texto para ser lido na classe sobre tecnologia e saúde contextualizando o assunto de Ciências – Sistema Nervoso. Enquanto a professora questionava sobre o assunto abordado no texto sobre os exames feitos com o auxílio do computador, a turma conversava bastante, incomodando o trabalho da professora. Um aluno informou à classe que já havia feito uma tomografia computadorizada e uma ressonância magnética provocando risos e brincadeiras.

A professora insistia em tentar explicar como era feito cada exame, mas a turma continuava indisciplinada, falando alto através de conversas paralelas. Mesmo fazendo um grande esforço para continuar com o seu trabalho, a professora era sempre interrompida pelos alunos. Um deles brinca com uma bola de futebol. A professora Gardênia pede ao aluno que entregue o brinquedo à secretária escolar. O aluno por sua vez debochou do pedido da docente, afirmando que não atenderia

ao seu pedido. A professora então desabafou: – *Você acha que eu tenho cara de quê? Se você não levar por bem, vai levar por mal. Ligarei para o seu pai e falarei tudo.*

O aluno rindo disse-lhe: – *Estou morrendo de medo!!!!* Com muito esforço a professora conseguiu retirar o aluno da sala e o fez entregar a bola na secretaria.

Na realidade, os comportamentos indisciplinados na turma aconteceram em momentos pontuais, mas sempre no horário da professora Gardênia. Posso afirmar, pelas observações, que esses momentos aconteciam devido à inexperiência e, sobretudo à insegurança da referida profissional.

A Firmeza do Crisântemo

Professora licenciada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar tem 33 anos de idade. Iniciou sua carreira no magistério quando concluiu o curso de Magistério – Nível Médio – aos 17 (dezessete) anos, numa escola privada, como auxiliar da docente da classe. Ingressou na rede municipal no ano de 1991, após aprovação em um concurso público. Trabalhou durante oito anos na zona rural do município. Atualmente, esta professora trabalha em uma conceituada escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde desempenha as tarefas de coordenadora pedagógica e, sobretudo, contribuindo na formação continuada das colegas professoras e, na Escola 01 desde sua implantação no ano de 1999. Sobre sua transferência para a referida escola, a professora argumentou que:

> *Fui convidada para fazer parte do quadro de profissionais para a implantação de um modelo de escola, devido ao trabalho desenvolvido com as minhas crianças lá em Maria Quitéria (distrito). Eu tenho certeza que as minhas práticas e o resultado do meu trabalho foram determinantes na hora da escolha pelo grupo que coordenava o projeto-piloto* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Durante o período da realização das entrevistas fui informada pela professora que a mesma tinha sido convocada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB para assumir uma vaga de professor auxiliar no Campus XVI na cidade de Irecê, na disciplina Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia.

Terceira filha de um casal de pequenos agricultores no município de Queimadas, no semi-árido baiano, foi criada por uma tia paterna após o falecimento de sua mãe, quando ainda tinha cinco anos de idade. Residiu durante quatro anos na cidade de Santa Luz, na mesma região, e, aos nove anos se transferiu com a sua nova família para Feira de Santana. Apesar das dificuldades na sua infância pobre de menina do campo, a professora Crisântemo sente-se uma vencedora ao afirmar que: – *é interessante observar que na Universidade fui uma aluna mediana, não me destacava muito e hoje com todas as minhas vivências e os estudos dentro e fora do espaço acadêmico me tornei uma profissional de destaque onde eu atuo.*

Desde pequena nutria o desejo de ser professora, profissão de três tias. Na adolescência mudou de idéia após ouvir várias histórias sobre o desprestígio social da profissão docente e a insatisfação de suas tias no que concerne à questão financeira e ao reconhecimento do papel social do professor na sociedade brasileira. A insatisfação das suas tias foi determinante na mudança de opção profissional, embora o destino conspirasse contra, conforme relato da professora:

> *Na adolescência a minha família emitia palpites sobre minha provável escolha pela profissão docente. Pensei bastante e resolvi fazer Ciências Contábeis. Recebi uma informação equivocada sobre o curso de contabilidade no Instituto de Educação Gastão Guimarães. Fiz minha matrícula no último dia. Essa escola não oferecia o curso técnico de contabilidade e terminei, por falta de opção, fazendo a matrícula no curso de Magistério. Comecei a estudar e comecei a gostar ... Aí renasceu o desejo da minha infância. No estágio eu me apaixonei pela profissão e decidi que era aquilo que, de fato, iria fazer...* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Esta professora mora sozinha numa casa financiada em um condomínio fechado, é solteira e utiliza como meio de transporte o ônibus coletivo para se deslocar cotidianamente.

De fala mansa e firme, profissional exigente, séria, bem preparada e às vezes autoritária, demonstra domínio dos conteúdos escolares e das metodologias empreendidas durante as atividades desenvolvidas na sala de aula. É notório em Crisântemo seu comportamento formal no trato com as crianças, demonstrando mesmo um certo distanciamento físico e afetivo na relação professora-alunos/as.

Por ter mais tempo no exercício da docência e também na escola, a professora Crisântemo era uma espécie de co-orientadora da professora Gardênia (sua parceira de turma) no planejamento e prática das atividades cotidianas.

A professora Crisântemo investe muito na sua formação contínua, dentro e fora do espaço escolar. Participa de eventos e encontros que tratam de questões voltadas para os profissionais da educação. Demonstra autonomia nas atividades desenvolvidas na classe nas diversas disciplinas curriculares, sendo sempre consultada pela professora Gardênia e outras colegas nos momentos de dúvidas. Acredito que isso se deve à sua experiência e a sua postura de coordenadora pedagógica e de formadora de professores e professoras.

Para a dita professora, as duas profissionais que desempenham a função de coordenadoras pedagógicas contribuem muito com o trabalho pedagógico da escola na medida em que promovem a formação continuada do grupo de professores e, no dia-a-dia, orientam no planejamento das atividades.

A Dedicação da Margarida

A professora Margarida é negra, tem 31 anos, é casada com um empresário, tem uma filha de sete anos, residente na Santa Mônica, bairro de classe média da cidade, distante do seu local de trabalho. A professora possui uma motocicleta, veículo utilizado como meio de transporte diário. Formada em Magistério – Nível Médio –, encontrava-se matriculada no 3º semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana, no turno noturno.

Aprovada no concurso no ano de 1990 ingressou na rede no ano seguinte. Trabalha na Escola 02 no turno vespertino e no turno matutino leciona em outra escola municipal no mesmo bairro. Trabalhou durante cinco anos na zona rural e só depois foi transferida para a zona urbana. Iniciou sua carreira no magistério no ano de 1989 em uma pequena escola particular no bairro do Tomba.

Nascida e criada na zona rural do município de Feira de Santana enfrentou muita dificuldade para estudar na cidade, devido a sua origem humilde. Durante o segundo período do Ensino Fundamental, caminhava mais de 10 km para chegar à escola no centro de Feira de Santana.

Sobre a sua escolha pelo magistério, a professora comentou:

> *[...] Por falta de opção. Eu morava na roça. Caminhei durante muitos anos para ter o direito à educação. Sofri muito para estudar... Eu me lembro que só na 8ª série a prefeitura disponibilizou um ônibus para o transporte de estudantes da zona rural continuar seus estudos na cidade. Quando conclui o antigo ginásio ainda não tinha idéia do que queria fazer. Por influência de uma grande amiga que já tinha resolvido fazer o curso de magistério, alegando que professor nunca fica desempregado, preferi garantir uma profissão. Ingressei no Instituto de Educação Gastão Guimarães, mesmo contrariando a sugestão inicial da minha mãe que gostaria que eu fizesse o curso técnico de contabilidade. Eu fiz os três anos do curso, mas não tinha consciência do ser professor... Só tomei consciência no período do estágio supervisionado... Aí, o magistério já era um sonho... a tão sonhada profissão* (Profa. Margarida – Escola 02).

Mesmo encantada com a profissão docente, preferiu enfrentar um concurso vestibular para o curso de Administração. Foi aprovada e no ano de 1994 ingressou na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Cursou dois semestres e abandonou o curso, alegando que não havia gostado da sua proposta. Sentindo necessidade de aprimorar a sua prática pedagógica e melhorar o salário, resolveu enfrentar outro vestibular e, em 1996 passou no segundo vestibular na mesma instituição. Dessa vez escolheu Pedagogia e no terceiro semestre desistiu de continuar estudando, pois a proposta do curso não contemplava o seu imaginário sobre o mesmo.

Comprometida com a profissão docente e buscando melhores condições de trabalho, em 2002 se inscreveu no vestibular no curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na UEFS. Foi aprovada e afirmou que isso é apenas o primeiro passo. Pretende fazer uma pós-graduação – Especialização em Supervisão Escolar, tendo em vista desempenhar a função de coordenadora pedagógica. A professora Margarida assim justificou o seu desejo:

> *Fazer Pedagogia é só o primeiro passo. Farei uma especialização... Farei uma especialização em supervisão escolar tendo em vista assumir a coordenação pedagógica de uma escola pública. Acredito que vou me sentir mais útil na escola. A maioria dos professores da rede que eu conheço não tem qualificação melhor porque não são assistidos por um profissional... o que dificulta muito a qualidade do ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos meninos. Quando converso com os meus colegas, eles se queixam que as unidades escolares não dispõem do serviço de coordenação pedagógica. O coordenador pedagógico pode ajudá-los a enfrentar os momentos difíceis enfrentados no dia-a-dia da sala de aula* (Profa. Margarida – Escola 02).

Sobre essa preocupação com a formação docente, a professora Margarida deliberadamente realizava o trabalho de coordenadora junto aos seus pares, embora a escola 02 dispunha desse serviço. Essa prática era facilitada devido a sua postura

permeada de afetividade e disponibilidade para acolher os seus/suas colegas e alunos/as.

A Simplicidade da Dália

Com 40 anos de idade, casada e mãe de três filhos, a professora Dália é formada em Magistério – Nível Médio –, com 16 anos no exercício da profissão docente, trabalha na escola 02.

A referida professora afirmou em entrevista que não se sente preparada para avaliar as aprendizagens dos/as seus/suas alunos/as, conforme o depoimento:

– *Sinceramente, para a 4ª série não. Precisaria de um estudo mais profundo. Sinto-me mais preparada para a Educação Infantil e 1ª série, pois venho estudando. Não gosto de trabalhar com meninos nessa faixa etária.*

No contexto da sala de aula a professora Dália era calma, tolerante e extremamente permissiva, o que contribuía com a indisciplina dos meninos e meninas e quando resolvia controlar alguma situação usava sempre a nota e a prova como instrumentos de coerção. Era comum também conduzir as meninas e os meninos indisciplinados à secretaria. Quando a situação ficava intolerável a docente se queixava em voz alta: *eu não estou agüentando mais...*

De fato, a classe era composta por vinte e três meninos e meninas com distorção idade-série, agitados, inquietos e alguns apresentavam comportamento agressivo. Falavam alto, dirigindo-se aos colegas com palavras pejorativas e xingamentos, sobretudo os meninos que conversavam muito e colocavam apelidos nos seus pares. As meninas demonstravam maior interesse nos estudos e eram um pouco tranqüilas.

Um detalhe interessante percebido em todas as ocasiões em que estive observando a sua prática pedagógica, a referida professora mantinha sempre a porta da sala trancada e a chave pendurada ao seu pescoço com um cordão, em virtude da indisciplina instalada. Questionada sobre a necessidade de manter a porta sempre fechada, a professora Dália alegou:

> *[...] ensinar esses meninos grandes é um problema, gosto de crianças da educação infantil... são mais obedientes e tranqüilas. Meninos maiores não querem nada!!! Só assumi essa turma devido à carência de professores no início do ano. Mas, já disse à direção que no próximo ano não quero a 4ª série de jeito nenhum. Este ano foi uma exceção* (Profa. Dália – Escola 02).

Também era comum a prática de verificar se as crianças estavam fazendo as atividades de casa. A professora circulava a sala e dava visto nos cadernos. Sobre essa questão, a professora Dália afirmou: – *preciso diariamente controlar as tarefas. Faço isso porque eles (os alunos e alunas) não têm compromisso. Agora eu tiro e dou pontos nas atividades que são destinadas para casa.*

Por ser cristã (protestante) a professora utilizava argumentos e discursos bíblicos na tentativa de modificar qualquer situação desagradável, sobretudo de desobediência e irresponsabilidade.

Nos encontros pedagógicos, que aconteciam sempre às sextas-feiras, a referida professora não manifestava nenhuma opinião acerca das questões discutidas pelo grupo de professores e professoras.

Durante o intervalo das aulas era comum os professores e professoras se dirigirem para a sala dos professores. Ficavam dialogando sobre assuntos rotineiros, mas, a professora Dália preferia permanecer em sua sala, sempre sozinha. Embora o grupo de profissionais da escola demonstrasse articulação, favorecendo um clima

cordial e amigável, esta professora não fazia parte dessa vivência. Na realidade, na maioria das vezes, a professora mostrava-se tímida e temia a exposição em público.

A Violeta é Eterna

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, possui pós-graduação em PsicoPedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XI – Município de Serrinha. Trabalhava como professora há 10 anos, mas é o primeiro ano que trabalha na rede municipal na Escola 03.

Nascida em Jandaíra, município que fica localizado na divisa com o Estado de Sergipe, viveu sua infância e pré-adolescência na cidade de Vitória da Conquista. Filha de uma funcionária federal e um tenente da Polícia Militar da Bahia retornou a Jandaíra na adolescência, onde cursou o Magistério – Nível Médio – por falta de opção, conforme fala da professora:

> *Eu queria sair do Ensino Médio com uma profissão já definida, tendo como objetivo a minha inclusão no mercado de trabalho. Mas, confesso que também foi por falta de opção. [...] Lá em Jandaíra só tinham os cursos de Magistério e o antigo Científico. Naquele período, eu também já visava à universidade, mas tinha que garantir a profissão... projetava a faculdade já que sabia que precisava trabalhar e tinha a pretensão de obter um emprego melhor com melhores salários.Fiz a inscrição no vestibular de meio de ano da UEFS e passei em 6º lugar. Escolhi Pedagogia porque já trabalha com educação desde a conclusão do curso normal. Fui convidada, por uma professora que era diretora numa escola pública para lecionar através de um contrato de prestação de serviço temporário. A partir daí resolvi investir na profissão docente* (Profa. Violeta – Escola 03).

Assim que foi divulgado o resultado do processo seletivo – concurso vestibular da UEFS – no segundo semestre de 1991 e a confirmação da sua aprovação, a professora Violeta se transferiu para a cidade de Feira de Santana com seu irmão mais jovem e, ao contrário de muitos brasileiros teve o privilégio de dedicar-se apenas aos estudos. Para isso seus pais também alugaram uma casa na

cidade, durante quatro anos. A conclusão do curso aconteceu no primeiro semestre do ano de 1995. No penúltimo ano do curso ingressou como professora-estagiária no Instituto de Educação Gastão de Guimarães – IEGG, lecionando as disciplinas Metodologia da História e Didática no curso de Magistério através de um contrato de trabalho temporário durante dezoito meses.

Retornou à sua terra natal no segundo semestre do ano de 1995. Trabalhou em duas escolas públicas de Ensino Médio – contratos temporários – uma no estado da Bahia e outra em Sergipe, durante três anos.

Casou-se em dezembro 1998 e voltou para Feira no final mesmo mês. No ano subseqüente, desempenhou a função de coordenadora pedagógica e professora na educação infantil em uma escola particular até 2003, quando foi convocada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir uma vaga na escola 03 no início do mês de fevereiro do referido ano.

Tem 30 anos, mora com o marido num apartamento próprio localizado num condomínio popular num bairro populoso da cidade, próximo ao bairro onde se localiza a Escola 03, espaço onde a referida professora trabalha. Possuía um carro novo financiado, mas ia para a escola diariamente de bicicleta, alegando que o magistério não dava condição de custear o seu deslocamento com o veículo. Para aumentar a sua renda a professora dá aulas particulares / reforço escolar.

Trabalhou em duas escolas particulares durante cinco anos. Pediu demissão após aprovação no concurso público, assumindo o cargo de professora nesta escola no início do ano letivo de 2003.

No período da pesquisa a professora encontrava-se matriculada, como aluna especial, no curso de Mestrado Literatura e Diversidade Cultural na Universidade

Estadual de Feira de Santana. Tentou, no mesmo período a provação na seleção para aluna regular, mas, não obteve sucesso.

A Cor da Rosa

Natural de Sapé, interior da Paraíba, a professora Rosa é branca, descendente de italiano e português, chegou a Feira de Santana com quatro anos de idade. No período da pesquisa com 44 anos de idade, a referida professora possuía a formação em Magistério – Nível Médio – e estudava Licenciatura em Pedagogia, curso ofertado na cidade pela Universidade Norte do Paraná, instituição privada com sede na cidade paranaense de Londrina, na modalidade à distância, no turno noturno.

Com 23 anos na profissão docente, 20 deles na rede pública municipal de Feira de Santana (ingresso através de indicação política), a professora Rosa trabalha pela manhã e pela tarde na Escola 04. Casada, mãe de três filhas adolescentes, mora no bairro do Ponto Central e se desloca para a escola de carro próprio e às vezes andando, já que o local de sua residência é vizinho ao bairro onde se encontra localizada a escola.

Trabalha na Escola 04 há 10 anos. Iniciou sua carreira em uma escola pública estadual na zona rural, onde residia com seus pais.

A escolha pela profissão docente foi sugestão do seu pai. A professora assim narrou sua história:

> *Naquela época meu pai falava que a profissão de mulher era a de professora. Como minha mãe era analfabeta funcional, quem cuidava dos assuntos ligados à escolaridade dos filhos era o meu pai. Mesmo sem saber ler minha mãe sempre incentivava muito... demonstrava a importância da leitura. Mas, quem influenciou bastante a minha decisão foi o meu pai. Quando estudava o Magistério eu participei do Programa Mobral. Alfabetizei sessenta adultos durante um ano. Após a conclusão do curso de Magistério, resolvi fazer um vestibular para o curso de Licenciatura em Estudos Sociais. Fui aprovada e ingressei*

> *na UEFS. No segundo semestre eu tive aulas no turno noturno e como morava no distrito, na roça e naquele tempo transporte era difícil o que promoveu a minha desistência. Depois fui convidada para lecionar numa escola estadual no mesmo lugar onde morava e prestei serviço durante oito anos* (Profa. Rosa – Escola 04).

Sobre o seu ingresso no ensino à distância esclareceu:

> *[...] Só agora eu tive oportunidade de continuar os meus estudos para aprimorar, isto é, adquirir mais conhecimentos visando o planejamento de ensino e a melhoria salarial, já que o município tem um plano de cargos e salários no magistério. Tentei ingressar na UEFS, por duas vezes, no curso de Pedagogia... Não tive sorte e não fui aprovada. Estou nesse curso a distância, assisto aulas virtuais, tele aulas e ainda tenho o acompanhamento de uma tutora. Dá para aprender...Hoje eu vejo que me realizo quando estou na minha sala de aula junto com meus alunos* (Profa. Rosa – Escola 04).

O depoimento da professora permite inferir como a qualificação docente interfere na busca por melhores salários e, também, em criar estratégias para o seu melhor desempenho nas práticas pedagógicas cotidianas são questões mobilizadoras para pensar nos motivos que as levam a buscar formação institucional, mesmo à distância.

Quanto à possibilidade de ingresso num curso superior questionei porque a escolha de um curso na modalidade citada, a professora respondeu:

> *Fiz dois vestibulares na UEFS, não fui classificada e perdi um pouco o ânimo. Surgiu a proposta dessa universidade e eu não quis perder. Sei que temos um bom espaço de formação na nossa cidade, mas não é para todos. De qualquer modo, estou gostando e aprendendo. A nossa tutora é muito competente e depois eu tenho Luciana (referindo-se à coordenadora da escola) aqui que na hora dos apertos me orienta e me ajuda muito* (Profa. Rosa – Escola 04).

Embora a prefeitura do município tenha um convênio com a UEFS na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, visando qualificar os professores e as professoras que se encontram no exercício da docência e não possuem a formação em nível superior, muitos/as profissionais ficam

às margens do processo seletivo – Vestibular. As vagas são limitadas (40/ano) e muito concorridas entre os profissionais da rede oficial de vários municípios e, também, de professoras da rede privada da cidade.

A Marca do Cravo

Professora negra com cinqüenta anos de idade e mais de trinta anos de trabalho docente. Iniciou sua carreira numa escola privada em meados dos anos setenta. Depois de muitos anos de exercício na docência, voltou a estudar após aprovação no processo seletivo da Universidade Estadual de Feira de Santana no curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Filha de mãe solteira, analfabeta, lavadeira e vendedora ambulante de frutas, teve uma infância pobre e enfrentou muitas dificuldades. Ajudava a mãe no trabalho de lavar e passar roupas. Quando concluiu a 4ª série e sem recursos para comprar o livro para estudar para participar do exame de admissão foi comunicada pela mãe que não iria continuar com os estudos. Inconformada com a decisão materna decidiu estudar por conta própria na biblioteca municipal, no turno noturno, após uma longa jornada de trabalho e mais tarde logrou êxito na avaliação e ingressou no antigo ginásio – Colégio Municipal – Escola pública municipal de grande referência social.

Casou-se aos dezessete anos, quando teve o primeiro filho. Continuou estudando no turno noturno e concluiu o curso de Magistério – Nível Médio – no ano de 1973.

Ingressou na rede municipal no ano de 1978 através de uma indicação política e na rede estadual de ensino em 1992 após aprovação em concurso público. Desenvolve suas funções na Escola 05 no turno matutino e pela tarde leciona numa escola pública estadual num bairro vizinho da escola municipal. É residente num

bairro de classe média, no centro da cidade, mãe de três filhos, muito simpática, alegre e querida pelas colegas e alunos. Durante as conversas informais, a professora Cravo alegava sempre que embora gostasse tanto de ensinar, estava contando nos dedos os dias restantes para a sua aposentadoria. Estava aguardando a mudança de nível/referência – alteração da situação de professor não-licenciado para licenciado – para requerer esse direito trabalhista porque necessitava cumprir os requisitos do plano de cargos e salários, tendo em vista se aposentar com melhores rendimentos/vencimentos.

Segundo a professora Cravo, trabalhar como professora não era o seu desejo de criança e adolescente, mas foi o possível para uma menina pobre, conforme depoimento:

> *Na época não foi muito [sic] uma escolha. Foi o curso que tive acesso. Para a classe baixa, principalmente naquela época era praticamente a profissão que se tinha... Eu tinha vontade de fazer algo ligado à Comunicação Social, talvez jornalismo, mas não foi possível. O possível mesmo foi o Magistério. Tinha também, uma identificação social forte entre ser mulher e ser professora... Educar crianças era um trabalho eminentemente feminino. Hoje, eu me identifico com a profissão docente. Nunca cheguei aqui e na outra escola com insatisfação. Claro, que são muitos os desafios, as limitações e os problemas enfrentados por nós, mas, não venho trabalhar insatisfeita* (Profa. Cravo – Escola 05).

No cotidiano da sala de aula, a professora Cravo afirmava com freqüência que o comportamento era um critério considerado na avaliação qualitativa no cômputo global da unidade. A expressão “tirar pontos” era pronunciada sempre que havia sinal de indisciplina na sala de aula. Era comum, durante as aulas, a docente fazer algum comentário sobre o comportamento dos meninos e das meninas e suas implicações na nota. Questionada sobre a relação comportamento-nota, a professora assim justificou:

> *[...] Eu tenho essa preocupação porque as crianças têm um estudo muito estanque. Isto é, só na sala de aula. Em casa, eles não têm acompanhamento. Uma das causas é a ausência da mãe, figura que historicamente sempre foi a responsável pela vida escolar dos seus filhos. Outros pais não valorizam a escola... eles não se sentem educadores intelectuais da criança. O pai não percebe a sua importância no processo de formação intelectual do filho. Pensam que a função de educar é da escola, do professor... E, se a função social da escola é formar cidadãos para viver em sociedade, torna-se necessário à escola definir algumas normas de convivência em grupo e, o comportamento implica na disciplina de saber fazer as tarefas* (Profa. Cravo – Escola 05).

Ao emitir um julgamento sobre o comportamento de um/uma determinado/a aluno/a, a professora Cravo mescla questões referentes à aprendizagem dos conteúdos escolares com os aspectos comportamentais, utilizando-se desse recurso para punir àqueles que não reproduziam práticas consideradas aceitáveis e corretas.

A punição mais comum era cassar o direito dos alunos e alunas de merendar fora da sala de aula e proibir a participação no horário do recreio. Também era comum a ameaça de tirar pontos quando a turma fazia muito barulho e não participava das atividades. Com medo de uma possível reprovação, de modo geral, os/as meninos/as preferiam obedecer à professora, embora, às vezes, esta postura permanecesse por pouco tempo.

A Força da Bromélia

A referida professora é negra, magra e baixa. No ano da pesquisa encontrava-se com 45 anos de idade e 24 anos no exercício do magistério. É solteira, mora com a mãe doente, três irmãs e um sobrinho e trabalhava na Escola 05 nos períodos da tarde com a quarta série e da noite com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Faz parte do quadro de professores da escola desde a sua fundação e sente orgulho dessa condição de fundadora.

Embora desejasse ser administradora, a professora Bromélia matriculou-se no curso de Magistério – Nível Médio – em 1974 na cidade de Feira de Santana. Mais tarde ingressou num curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2003, mas logo depois desistiu de continuar cursando porque passou por um processo de inflamação no olho esquerdo, por aproximadamente um ano. Como o curso acontecia na modalidade à distância, o que exigia a utilização de recursos audiovisuais diariamente impossibilitando-a de fazer as tarefas sugeridas pela proposta pedagógica do curso.

Por ser moradora do bairro onde a escola está localizada, condição que facilita o conhecimento da comunidade local, durante a nossa convivência fazia questão de dizer que conhecia as famílias de todos os alunos e que a maioria dos pais e/ou outros parentes das crianças já foram seus alunos no noturno. Quando algum aluno ou aluna não trazia a tarefa de casa pronta, conversava durante a explicação da matéria e/ou apresentava comportamento inadequado na sala de aula ou no momento da merenda e da recreação, a professora sempre afirmava que ao término da aula iria à casa da criança e conversaria com seus pais ou responsáveis.

Durante o intervalo e até mesmo na sala de aula enquanto as crianças faziam alguma atividade, a professora Bromélia descrevia com riqueza de detalhes a história de vida cada criança e sua respectiva família. Quando questionada sobre a importância de conhecer cada criança, a educadora afirmava com orgulho que:

> *[...] É preciso pesquisar, analisar e conhecer cada criança. Eu preciso saber quem são as crianças que fazem parte da minha classe...Às vezes, uma criança tem problema, é filha de pais separados, vive problemas financeiros em casa, o pai é alcoólatra, os pais não acompanham os estudos... Existem crianças aqui que nunca foram acompanhadas pelos pais até à escola. A gente percebe a diferença quando um deles é cobrado em casa, quando vive em família, mesmo com dificuldade. É bom saber como tratar as crianças a partir da sua história... Eu vou olhando os alunos, a*

> *educação doméstica recebida, as necessidades de cada um, o comportamento e as atitudes com os colegas e até comigo. Tudo isso interfere na aprendizagem... Aí eu chamo a família. Muitos nunca aparecem, aí eu vou até a casa deles. Se um membro da família freqüenta a escola, mesmo só quando é chamado. A gente sente logo a diferença* (Profa Bromélia – Escola 05).

Também chamava a atenção dos meninos e meninas sobre as mudanças que eles/elas iram vivenciar na 5ª série. Dava muitos conselhos e relatava situações dessa modalidade de ensino. Alegava também que as crianças eram lentas demais e que os/as futuros/as professores/as são diferentes e que cada um/uma tinha um modo de ensinar.

Ela ensinava com prazer. Suas aulas eram, em geral, baseadas em textos de livros didáticos que eram explorados bastante pela professora. As crianças liam individualmente e silenciosamente o material e em seguida ela explicava suas dúvidas e fazia uma explanação geral sobre o assunto. Ao final, a professora Bromélia geralmente passava uma lista de exercícios no caderno sobre o conteúdo estudado, tanto para classe quanto para casa, para que os alunos e alunas respondessem. Era sua forma de avaliar cotidianamente, através da verificação de quem fez ou deixou de fazer as atividades solicitadas.

A preocupação com suas crianças era algo muito presente na prática cotidiana da docente. Para ela era importante perceber que seus/suas alunos/as estavam aprendendo e que no futuro muito próximo o resultado do seu trabalho seria avaliado por outros/as colegas de profissão.

Por outro lado, a professora demonstrava-se muito autoritária e usava sempre seu poder quando as crianças não cumpriam as tarefas conforme suas orientações. Durante a correção de uma tarefa de casa a professora aproveita e faz uma revisão sobre os tempos verbais. Quando algum/alguma aluno/a conversava durante a atividade, ela ameaçava, alegando que colocaria o giz na mão do/a “conversador/a”

e a partir do desempenho a nota da unidade seria anotada no diário de classe. Outra prática comum na sala de aula era o hábito de fiscalizar se as crianças faziam ou não as tarefas empreendidas. A professora Bromélia circulava a sala verificando e dando visto nos cadernos. Quando uma criança não respondia as questões da tarefa, conforme orientação da docente, uma ameaça verbal era vivenciada na sala. Descrevo a seguir uma situação por mim presenciada e que retrata um pouco a professora no cotidiano da sala de aula.

Marcela era uma pré-adolescente muito interessada e inteligente. Uma certa vez a professora Bromélia – Escola 05 escreveu no quando uma atividade de Português e a terceira questão era a seguinte:

Sublinhe os advérbios das frases abaixo e classifique-os:

a) Amanhã, nós chegaremos lá.
b) Não fique embaixo da árvore.
c) Sim, ela nos tratou amavelmente!
d) Ele fala muito.

A menina ao invés de sublinhar os advérbios, conforme a consigna da questão, resolve circulá-los. Quando a professora vê a resposta da estudante, pergunta-lhe se a atividade foi executada conforme solicitada. Imediatamente, ameaça mais uma vez “tirar pontos” se esta não corrigir a tarefa. A mesma é enfática ao fazer o seguinte comentário: – *Você sabe que tiro pontos. Faça certo!!!* Depois retorna à carteira da aluna e cuidadosamente tira as dúvidas apresentadas pela menina.

Quando uma criança saía da sala de aula durante uma atividade sem permissão para ir ao banheiro ou à outra dependência da escola, a professora sempre ia atrás, trazendo a criança de volta a sua carteira.

Qualquer atitude ou comentário considerado impróprio à professora parava o que estava fazendo e começa a questionar o comportamento, fazendo comentários, dando conselhos embasados pela sua crença religiosa. Protestante, a professora sempre aclamava o nome de DEUS para chamar a atenção das crianças, fazendo comparação com alguma passagem do texto bíblico. Certo dia ouvi o seguinte ensinamento: – *Olhem crianças, vocês precisam saber o que fazem aqui na escola, porque o nosso PAI enxerga, ouve e avalia tudo o que estamos fazendo, falando e pensando.*

CAPÍTULO III

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR: OS DIVERSOS OLHARES SOBRE A QUESTÃO

Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a Pedagogia que se pratica.

José Gimeno Sacristán

3.1. DISCUTINDO O SIGNIFICADO DE AVALIAR

A questão da avaliação do desempenho escolar há muito tempo caracteriza-se como objeto de estudo de muitos educadores brasileiros e, também, de pesquisadores no âmbito mundial. Entretanto, não é minha intenção, nem tampouco finalidade desta pesquisa, fazer uma retomada histórica exaustiva dos pressupostos teóricos que embasam a questão da avaliação educacional. Todavia, considero importante situar a avaliação na dimensão espaço-temporal, tendo em vista perceber as influências destas concepções nas práticas cotidianas das professoras inseridas no estudo e suas implicações na formação docente e no contexto investigado.

Tal esclarecimento torna-se oportuno, uma vez que estabeleço, a seguir, de forma sucinta, uma referência aos paradigmas avaliativos norteadores de práticas pedagógicas que, no século passado e até hoje, são empregados no processo ensino-aprendizagem.

No início do século passado, precisamente nas duas primeiras décadas, o estudioso Robert Thorndike elaborou uma proposta de avaliação baseada em testes padronizados, cujo principal objetivo era medir/mensurar as habilidades e as aptidões dos alunos e alunas. Este modelo ocupou espaço significativo no sistema educacional norte-americano.

Nos anos 1930, esse paradigma avaliativo ampliou-se, incorporando novos procedimentos (listas de registro, de comportamentos, inventários, questionários, dentre outros), tendo em vista a verificação do desempenho escolar dos educandos e educandas, através do trabalho concebido por Smith e Tyler (1942).

No final da década de 1940, Ralph Tyler publica com êxito a obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, cuja abordagem avaliativa por objetivos buscava verificar se objetivos educacionais eram alcançados através do programa de ensino adotado pela escola. Neste contexto, a avaliação era concebida como procedimento com a finalidade de coletar dados sobre o desempenho das aprendizagens de alunos e alunas, comparando os resultados com os objetivos estabelecidos na proposta curricular.

No Brasil, o trabalho de Tyler foi amplamente difundido entre os educadores. A referida obra foi traduzida para o português na primeira metade da década de 1970, três anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71.

A concepção de avaliação no modelo norte-americano influenciou o pensamento de educadores brasileiros, cujas obras produzidas no país eram referendadas nas obras de Bloom (1973), Ebel (1968), Gronlund (1971/1979) e Ausubel (1980), grandes referências no meio acadêmico, que defendiam como finalidade da avaliação, o julgamento do desempenho escolar das crianças, relacionando sempre com o resultado esperado a partir de objetivos pré-definidos. Assim, o objeto do processo avaliativo era ao/a aluno/a. Entretanto, vale ressaltar que para Ebel (1968), o objeto centrava-se no indivíduo.

Dentre os autores citados, Benjamim Bloom foi, nos parece, o que exerceu a maior influência, através da sua Taxionomia de Objetivos Educacionais, em especial

o volume que tratava do domínio cognitivo. Essa influência ocorreu num momento em que se pensava a atividade pedagógica mais como arte de ensino e se pretendia complementá-la com recursos mais sistemáticos para se obter, neste domínio, uma verdadeira ciência. A Taxionomia de Bloom, um conjunto ordenado de categorias deu um outro tratamento, uma outra dimensão a uma área complexa do sistema educacional, qual seja, a formulação de objetivos e sua respectiva avaliação.

A Taxionomia de Bloom com suas definições operacionais das categorias “conhecimento”, “compreensão”, “aplicação”, “análise”, “síntese”, e “avaliação” passou a fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores – Nível Médio – nas Escolas Normais e dos cursos de Licenciaturas nas Faculdades de Educação em todo o país. Nos cursos de formação docente, tanto no nível médio quanto no nível superior, aprendia-se a planejar currículos, programas de disciplinas, unidades didáticas, aulas, partindo-se da definição clara, operacional dos objetivos que se pretendia alcançar e dos respectivos instrumentos para avaliar se os mesmos haviam sido atingidos. Tornou-se uma preocupação entre os educadores deixar claro quais as mudanças comportamentais que se desejava produzir no processo pedagógico e os instrumentos através dos quais avaliá-las.

Bloom (1973) entendia que a Taxionomia tinha por finalidade facilitar a comunicação e afirmava: “[...] concebemos a Taxionomia como um método de favorecer a troca de idéias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo” (BLOOM, 1973, p.09).

Enfim, o trabalho de Bloom tinha a pretensão de ser um instrumental útil em vários níveis do processo educacional.

Esta vertente reproduziu-se no espaço acadêmico influenciando de forma significativa os cursos de formação de professores/as e, no plano legal, seus conceitos incorporaram-se a leis, decretos e pareceres. Também, nesse processo educacional houve a introdução de materiais pedagógicos sob a forma de manuais de instrução programada.

Segundo Tyler apud Pavão (1998, p. 15-16), a avaliação educacional é...

> [...] Um processo intricado e complexo que começa com a formulação de objetivos que envolvem decisões sobre os meios que assegurem a evidência de seu cumprimento, os processos de interpretação para se alcançar o significado dessa evidência e os juízos sobre os aspectos positivos e os negativos para se levar a cabo as decisões sobre as modificações e as melhorias que necessitam o currículo e o ensino (TYLER apud PAVÃO, 1998, p. 15-16).

Isso significa dizer que, para Tyler os termos avaliação e medida são sinônimos, sendo que o primeiro diz respeito à prática de medir as mudanças ocorridas no padrão de comportamento dos educandos e educandas, comparando com os critérios estabelecidos no programa do currículo e do ensino. Desse modo, os objetivos educacionais visam promover essas mudanças, quantificando, registrando as alterações observadas. Tais dados coletados eram organizados e analisados posteriormente, tendo em vista a emissão de um juízo de valor.

O papel do/a professor/a, nesse contexto, consistia em avaliar e emitir um parecer, exigindo assim, competência e conhecimentos técnicos para desempenhar as atividades docentes. À luz desse modelo, “[...] a avaliação é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever” (MÉNDEZ, 2002, p. 31).

Hoje, no discurso corrente, é comum o professor apresentar a avaliação como uma dimensão do fazer pedagógico, contínua e dialógica, cujo objetivo é registrar o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, estabelecendo uma espécie de

comparação do aluno com seu crescimento e negando a idéia de verificação do rendimento ao término de cada etapa de estudos. Entretanto, enquanto prática, essa forma de intervenção no processo de construção do conhecimento pelo educando não acontece como costumam propagar os docentes. Ao contrário, verifica-se uma prática avaliativa pautada em provas e exames, permeada pelo caráter de aferição da aprendizagem escolar que, conforme afirma Luckesi, “[...] é utilizada na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados” (LUCKESI, 1997, p. 91). É, nesse contexto, que se insere esta pesquisa, cujo eixo norteador é a relação entre o dizer e o fazer (práticas avaliativas cotidianas sobre a avaliação no contexto da sala de aula) de oito professoras da rede pública municipal de Feira de Santana, inseridas em cinco escolas de Ensino Fundamental. Nos últimos anos, a temática da avaliação tem sido muito discutida nos espaços educativos e esse interesse parece resultar, dentre outras questões, das inquietações dos profissionais de educação frente às “situações de fracasso escolar”, sobretudo nas escolas públicas que atendem crianças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estágio do processo educacional que registra elevados índices de repetência e evasão, mecanismos que legitimam a exclusão social. Ademais, a avaliação da aprendizagem é um elemento do processo educativo relevante por si mesmo, pelo fato de ser parte integrante/integrada tanto do processo pedagógico quanto da aprendizagem.

Essa abordagem também vem assumindo papel relevante no atual contexto das políticas públicas voltadas para as reformas educativas necessárias à sociedade contemporânea. Desse modo, as questões referentes à avaliação escolar tornaram-se indicadores relevantes na elaboração de projetos de políticas públicas, tendo em vista melhorar as estatísticas e elevar o nível educacional da população em idade

escolar, visando atender a critérios externos de investimentos que venham a justificar a intervenção financeira de organismos internacionais envolvidos no setor educacional. Como assinala Villas Boas (s/d, p. 50) “[...] a avaliação deixou de fazer parte apenas do cenário educacional para inserir-se na agenda político-econômica mundial”.

Como afirma Dias Sobrinho (2002),

> A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37).

Desta forma, a relevância atribuída à avaliação no sistema educacional brasileiro é percebida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, onde o termo aparece em 13 (treze) artigos dos 92 (noventa e dois) que compõem a legislação em vigor desde 20 de dezembro de 1996.

O Art. 23, da referida legislação contempla a organização da educação básica sob várias dimensões, dentre elas, séries anuais, ciclos de aprendizagem, períodos semestrais, grupos não seriados, pautados nos interesses do processo de ensino-aprendizagem.

Já o Art. 24 enfatiza a verificação do rendimento dos educandos a partir de alguns critérios pré-estabelecidos:

“a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Tradicionalmente, a questão da avaliação escolar sempre esteve centrada nos pontos antagônicos de "sucesso/fracasso", "certo/errado", "igual/diferente", "positivo/negativo", "saber/não saber", "erro/acerto", "aprovação/reprovação", podendo dessa maneira, contribuir para o caráter excludente da escola e, conseqüentemente, para o fracasso escolar.

Esteban (2000), discutindo esses antagonismos, afirma que a dicotomia entre "erro e acerto" e entre "saber e não-saber", característica de práticas classificatórias de avaliação, é aspecto cultural profundamente enraizado em nossa maneira de ver o mundo. É nessa forma de ver o mundo que o contraponto "sucesso/fracasso", no contexto das práticas educativas, resulta numa ruptura do fazer pedagógico, sobretudo no que concerne às práticas avaliativas e à permanência do educando e educanda nas séries iniciais no espaço escolar. É inegável que o insucesso e o fracasso são situações possíveis dentro de um processo tão dinâmico quanto o processo educativo, muito embora saibamos que as crianças nessa faixa etária tenham dificuldade em elaborar e aceitar situações que exigem maturidade e discernimento para compreender o movimento dialético que dá conformidade ao ato de aprender.

A precisão e o caráter mensurável dos indicadores de “sucesso e fracasso” caracterizam-se, na percepção de Hoffmann (2000, p. 11), “[...] como um dos mais sérios intentos de todas as escolas que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes”.

A prática avaliativa deve ser encarada pelos professores e professoras conforme Luckesi (1997) concebeu: um “ato amoroso”, no qual a avaliação das aprendizagens deixa de ser um instrumento da cultura da exclusão a serviço do autoritarismo de professores e professoras e de um modelo social excludente e passa a ser um espaço de auxílio ao desenvolvimento do processo de formação de alunos e alunas e um mecanismo de análise de desempenho do trabalho pedagógico, configurando o caráter inclusivo e integrativo da avaliação.

Segundo Esteban (2000), a avaliação deve ser repensada como:

> [...] parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças das classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso (ESTEBAN, 2000, p. 7).

Assim, considero fundamental o repensar a avaliação tendo em vista a nossa realidade de “fracasso escolar”. Para isso, penso que abraçar as concepções de avaliação que tenham uma intenção formativa pode ser um passo significativo na reversão desse “fracasso”. Daí, referendo também o pensamento de Perrenoud (1999) que define essa posição de avaliação como “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Abordar a temática da avaliação e as práticas avaliativas de professores e professoras remete à discussão dos problemas do Sistema Educacional Público Brasileiro e, especialmente, aqueles do Sistema Municipal de Feira de Santana. Conforme os dados do Censo Escolar 2000, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC foi registrado um crescimento de 10% da matrícula no Ensino Fundamental em todo o Brasil. De acordo com os dados divulgados pelo MEC, a população brasileira de crianças e adolescentes na faixa etária entre 7 e 14 anos, no ano de 2001, encontrava-se integrada ao sistema escolar – Educação Básica / Ensino Fundamental, alcançando um índice recorde, registrado no país. O ensino básico, neste período, atendia a 97% das crianças e, desse percentual, 91% encontravam-se na rede pública.

A situação do Estado da Bahia não difere do que foi descrito acima. De acordo com informações estatísticas divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação, a taxa de escolarização das séries iniciais do Ensino Fundamental registrou relevante avanço entre os anos de 1998 e 2000. Teve um aumento de 1,7% no curto período de 02 anos: em 1998, 91,9% das crianças de 07 a 14 anos estavam na escola e, em 2000, os dados registrados foram 93,6%.

Segundo os dados divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Feira de Santana, também houve um aumento de 2,78% do número de alunos matriculados, entre os anos de 1997 e 2000. Situação que não se repetiu nos três anos subseqüentes. Apesar do aumento do quantitativo de alunos inseridos no espaço escolar, os índices de evasão e repetência continuam elevados, conforme os dados do quadro a seguir, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação através do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional.

QUADRO 2 – TAXA DE APROVAÇÃO - REPETÊNCIA – EVASÃO
ENSINO FUNDAMENTAL - FEIRA DE SANTANA – BA, 2000 a 2002.

INDICADORES	ANOS		
	2000	2001	2002
APROVAÇÃO	60,24	63,20	68,06
REPETÊNCIA	15,73	14,06	11,62
EVASÃO	24,03	22,74	20,32
TOTAL	100 %	100%	100%

Fonte: SEC/DADE

Portanto, como se pode observar, no quadro 2, em 2002, foi registrado, no município de Feira de Santana – Rede Municipal de Ensino – um índice de 11,62% de alunos e alunas reprovados/as e 20,32% de alunos e alunas evadidos/as. Em Feira de Santana, na rede municipal de ensino, embora os índices de repetência e evasão tenham diminuindo no triênio (2000/2002), ainda são altos, considerando a média nacional, nesse mesmo ano, de 10,4%, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP[10].

Assim, esses dados oficiais vêm corroborar as reflexões presentes na literatura sobre avaliação educacional que enfatizam o propalado “fracasso escolar” que não se encerra na retenção, uma vez que também contempla a exclusão/abandono. Desta forma, 36,83% em 2002; 30,62% no ano de 2001; e 29,28% no ano letivo subseqüente dos alunos e alunas matriculados na rede pública municipal de Feira de Santana (1ª à 4ª série do Ensino Fundamental), não lograram

[10] Ministério da Educação e Cultura /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

êxito no que concerne à promoção nos estudos, tendo em vista os resultados da avaliação do desempenho escolar.

Na compreensão dessa questão concordo com a posição de Lüdke (2001) ao afirmar que não se pode responsabilizar a avaliação pelo fracasso escolar, por outro lado, não se pode, também, isentá-la inteiramente desse encargo, tendo em vista que a mesma incorpora práticas através das quais se determina o sucesso ou o insucesso do/a educando/a.

Os altos índices de reprovação e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Feira de Santana, não demonstram o fracasso escolar de crianças e jovens excluídos do processo educativo, mas, sobretudo, da escola pública, por não se constituir num espaço plural, democrático e inclusivo.

Mesmo sabendo que o dueto repetência/evasão caracteriza o demoninado fracasso escolar, no contexto da sala de aula, essa problemática social é desconsiderada e até mesmo, camuflada, conforme o depoimento da professora, quando questionada sobre a existência do problema no seu local de trabalho:

> *[...] Totalmente não! Porque se o aluno avançou em alguma coisa, não houve o fracasso, ficaram algumas lacunas, mas o fracasso, eu não considero o fracasso não! É, eu acho que fracasso escolar é até muito pesado porque o fracasso mesmo seria aquela criança que não avançou de jeito nenhum. Eu acho impossível, ela pode não atingir as metas, o suficiente para uma aprovação, mas o fracasso, fracasso assim...eu acho um pouco difícil ...é aquele aluno que ficou onde ele estava quando ele chegou? Muitos, quer dizer a maioria, não tem acompanhamento dos pais em casa. Assim, é difícil [...] Não sei, é um pouco difícil dizer o que é o fracasso* (Professora Cravo – Escola 05).

Percebe-se que a responsabilidade do fracasso em relação à criança que “não é capaz de aprender” diz respeito apenas ao aprendiz e não é conseqüência do trabalho docente e muito menos da escola, enquanto espaço educativo. Portanto, a

“culpa” dos maus resultados, com certeza era sempre atribuída aos meninos e meninas. É interessante observar que ao mesmo tempo em que a professora nega a existência do fracasso, a mesma faz relação com a questão de aprovação e reprovação. Vejamos o que diz a referida professora, ao ser questionada sobre o significado de aprovação e de reprovação:

> *[...] Olha, aprovação como nós trabalhamos em cima também de um de conteúdos e de habilidades que aquele aluno deve adquirir naquela série, então aprovação é quando o aluno adquiriu as habilidades exigidas pela série que ele está cursando. Reprovação a gente chama daquilo que o aluno não conseguiu avançar ou até mesmo daquilo que o professor não conseguiu render, porque muitas vezes reprovação não é por conta do aluno somente, porque ele não avançou porque ele não quis avançar. Muitas vezes as práticas que o professor trouxe não atingiu, não chegou até aquele aluno, então eu não consegui muitas vezes chegar até aquele aluno que não foi aprovado, e outra coisa, também muitas vezes a criança não tem o acompanhamento devido em casa para ele desenvolver os seus estudos, né? Não teve assim...um...acompanhamento! Muitas vezes a prática do professor também deixa a desejar. Muitas vezes, eu sentia que não estava muito bem, e agora estou preocupada com isso (risos...)!* (Profa. Cravo – Escola 05).

Assim, a professora considera que a aprovação é um estágio que é alcançado por aqueles que conseguiram aprender com a intervenção da docente. E a reprovação caracteriza-se como a impossibilidade enfrentada pelos/as meninos e meninas no processo ensino-aprendizagem.

Torna-se interessante neste contexto, registrar a relação estabelecida pela professora Cravo entre aprovação/reprovação e o papel do professor no espaço da sala de aula. Para ela, esta conexão é também resultante da organização do trabalho pedagógico. Embora a professora referendada demonstre uma certa preocupação com os resultados do desempenho discente, como sua co-responsabilidade, isso não ficou evidente durante o período em que estive observando as suas práticas. O desabafo *[...] muitas vezes eu sentia que não estava*

muito bem, e agora estou preocupada com isso... foi feito no ano seguinte, no momento da entrevista.

Embora, em momentos pontuais de conversas informais a professora alegasse o seu desânimo no final da carreira, não percebi como essa reflexão sobre a sua prática possibilitou a busca de alternativas para a solução do problema evidenciado.

Entretanto, uma questão que sempre aflorava era a alusão ao espaço físico onde a professora conviveu com seus alunos durante o ano da pesquisa (2003 – fase de observação). Uma saleta em uma pequena casa, alugada pela Secretaria Municipal de Educação, onde foi instalado um prédio anexo da escola 05, tendo em vista atender o excedente da matrícula. Situação que causou insatisfação à comunidade escolar. As instalações físicas eram inadequadas para comportar três salas de aula em dois turnos de funcionamento. Sobre essa situação a professora Cravo – Escola 05 fez a seguinte consideração:

> *[...] Como eu poderia trabalhar... ensinar bem num lugar como aquele!!!???? Lá os meninos sentiam dificuldade em aprender os conteúdos... Todos ficavam apertados, próximos um do outro o que favorecia a conversa, algumas brigas e não prestavam a atenção nas atividades. Eu não tinha condição de circular para tirar as dúvidas... não tinha espaço suficiente, sem contar com o barulho externo. Ouvia tudo o que a minha colega do lado falava. Isso tudo foram entraves no processo ensino – aprendizagem e, também, na avaliação. Eu sei que poderia ter ensinado melhor, mas não foi possível. Fiquei muito cansada!!!!!!!!!!!* (Profa.Cravo – Escola 05).

Mesmo percebendo, no contexto, como sua prática pedagógica implicava no processo de aprendizagem das crianças, naquele local específico, a professora sempre utilizava a mesma estratégia metodológica – aulas expositivas, às vezes dialogadas, seguidas de aplicação e correção de atividades escritas – no cotidiano

escolar. A inexistência de uma proposta pedagógica diferenciada naquele ambiente foi facilmente percebida desde o primeiro contato com a professora.

Observa-se como é contraditória a professora no seu discurso. Mesmo negando o fracasso como possibilidade de resultado avaliativo, ela não percebe o movimento dialético que envolve as representações de fracasso, sucesso, aprovação e reprovação e, como estão intrinsecamente relacionados tais conceitos.

A pesquisadora, Sandra Zákia Sousa (1994, p. 95), fundamenta essa observação afirmando que:

> Na realidade, a questão aprovação/reprovação de alunos e alunas constitui o foco central do processo avaliativo e o limite do próprio processo ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno, e a partir dela a decisão quanto à promoção ou retenção, não é vivida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mas é a grande finalidade deste (SOUSA, 1994, p. 95).

Essa posição é reforçada pela professora Violeta – Escola 03 que enfatiza o papel da escola no processo e, também, destaca o trabalho do professor na definição da "situação de fracasso" que algumas crianças vivenciam, relacionando esse problema com a condição de aprovação ou reprovação. É o que sugere o trecho da sua fala:

> *[...] Eu não tenho o poder, não foi me dado o poder de reprovar uma pessoa, o poder de aprovar uma pessoa, porque eu não sou juíza, agora é...Com respeito ao fracasso escolar eu acho que nesse caso, o fracasso escolar tem um peso muito maior do que aprovação/reprovação porque fracassar, o fracasso escolar, fracassar no ambiente escolar é como se esse processo, a culpa estivesse na escola! Ela não está cumprindo a sua função que é aprovar uma criança, entende? Falando como palavra corriqueira, enquanto profissional a gente usa a aprovação com aquela criança que realmente a gente provou que pode passar e reprovar aquela criança que é preciso fazer de novo um teste para ver se ela pode ser aprovada, e aí a gente vai perceber se a criança, a professora...a escola realmente fracassou [sic] ou também teve sucesso com respeito a lidar com as dificuldades das crianças* (Profa. Violeta – Escola 03).

Ao afirmar que não tem o poder de aprovar ou reprovar uma criança no processo ensino – aprendizagem, a professora Violeta nega o papel da figura do/a professor/a nesse contexto, quando estabelece a relação de poder que permeia o momento avaliativo.

Na sua fala a referida professora mostrou-se contraditória ao afirmar que um/a aluno/a deve ser aprovado/a para a série seguinte quando é comprovada a sua capacidade de aprender, isso ficou evidente no trecho da sua afirmação – *[...] enquanto profissional a gente usa aprovação com aquela criança que realmente agente provou que pode passar [...].* Em contrapartida a retenção é destinada ao aluno ou a aluna que após passar por alguns "testes" demonstrasse a impossibilidade de seguir em frente. Essa expressão da professora – *[...] fazer de novo um teste* – retrata a chamada prova de recuperação ao término do ano letivo, última instância avaliativa.

Semelhante à professora Cravo – Escola 05, a professora Violeta – Escola 03, aponta a responsabilidade do/a docente no processo, embora estabeleça uma analogia entre a figura de juíza e de professora. Ao reconhecer o papel da escola e, sobretudo do/a professor/a no processo avaliativo, essa profissional caracteriza o fracasso escolar como ponto antagônico do sucesso de uma criança nesse espaço. Sendo assim, as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes serão indicadores na escala de valores da unidade escolar, do trabalho docente e da própria condição de aprovação e reprovação dos sujeitos envolvidos no processo.

Ainda, sobre o papel do/a professor/a neste processo, a professora Rosa – Escola 04 – afirma que:

> *[...] Às vezes, em parte, eu me sinto responsável pela reprovação, pelo fracasso dessas crianças, porque eu tenho que fazer o trabalho da melhor forma possível, mas preciso da ajuda dos pais e deles (os alunos e as alunas) mesmos. Quando um aluno fracassa, sinto-me impotente... quando explico um assunto e eles não entendem, sinto-*

> *me angustiada. O que eu queria era que a sala toda aprendesse ao mesmo tempo, mas, infelizmente temos que ver que nem todos são iguais... aí vem o respeito às diferenças. Cada um tem uma maneira de falar, de agir, de aprender. Eu tenho um papel primordial na aprovação* (Profa. Rosa – Escola 04).

A professora Rosa, nesta fala, retrata como normalmente os/as professores/as assumem a co-autoria no "sucesso" das crianças no que concerne à aquisição de conhecimentos e conseqüentemente, à aprovação para a série posterior. Em contrapartida, quando outras crianças não logram êxito, a co-responsabilidade é assumida parcialmente, ou, como a própria docente alega, na sua fala – *[...] às vezes, em parte, eu me sinto responsável pela reprovação [...].* Desse modo, nega-se o papel primordial da professora na situação. Ao mesmo tempo em que afirma sentir-se impotente diante do fracasso de algum/a aluno/a, afirma também, sentir-se peça fundamental na aprovação, não compartilhando a responsabilidade pelo resultado positivo, mas sim pelo negativo que seria nessa ótica, a reprovação.

Embora reconheça que as crianças percorrem caminhos diferentes no ato de aprender, a professora Rosa – Escola 04, na sua fala não deixa claro que partindo desse princípio promove momentos diferenciados de avaliação, considerando essas diferenças no processo. Na prática, o que eu acompanhei foi a utilização de um mesmo instrumento avaliativo para todos as crianças, no mesmo momento, na mesma situação.

Por tudo que foi exposto pode-se inferir que a avaliação tem significados distintos nas concepções e práticas das professoras investigadas. Há um descompasso entre o que pensam e o que realmente fazem, contradições entre o que dizem compreender como avaliar, aprovar, reprovar e a sua parcela de responsabilidade no processo.

3.2. AS INTERFACES DO FRACASSO ESCOLAR

> ***Ao fracasso escolar associamos a avaliação, processo realizado pelos docentes cujo resultado define o sucesso ou o fracasso dos alunos/as na vida escolar.***
>
> **Maria Teresa Esteban**

Investigar a avaliação, enquanto prática significativa na escola, segundo contribuição de Esteban (2000), só tem sentido se estiver articulada à reflexão sobre a produção do sucesso/ fracasso no espaço escolar, no processo de inclusão/exclusão social. Julgo também necessária uma reflexão sobre o fracasso escolar, por isso ela está presente nesta pesquisa.

Sem desprezar outros fatores que interferem na questão do fracasso escolar, não pretendo nestas reflexões aprofundar o estudo dessas variáveis que dimensionam a complexidade da questão. Entretanto, parece-me que, no dia-a-dia da escola, a falta de transparência da finalidade de “o que ensinar”, “como ensinar”, “o porquê de ensinar” e “para quem”, constitui um grande desafio a ser enfrentado pelo professor e pela professora, enquanto mediadores da aprendizagem dos alunos e das alunas.

Esteban (2001) discutindo a questão do fracasso escolar alega que o mesmo, enquanto problema social é um desafio e que se faz necessário discutir os mecanismos escolares, produtores dessa situação, buscando criar estratégias para superá-lo. Nesse sentido, essa autora destaca como fator relevante “[...] a atuação docente no processo de avaliação, pois são os professores e professoras que a realizam, sendo o resultado deste processo determinante do sucesso ou fracasso escolar dos alunos e alunas” (ESTEBAN, 2001, p.99).

Charlot (2001) observa que a expressão fracasso escolar “[...] é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências” (CHARLOT, 2001, p.13-14) e, portanto, tratando-se dessa questão em sociedades que apresentam grandes problemas de cunho sociais e econômicos, a desistência/abandono das atividades escolares, também é caracterizado como fracasso.

Nas décadas de 1960 - 1970, o discurso difundido pela sociologia sobre a problemática do fracasso escolar baseava-se na questão das diferenças, isto é, diferenças entre o currículo, escola e sobre os alunos e alunas.

Os elementos considerados na análise de sucesso e fracasso na escola eram: as notas obtidas nos exames, anos de atraso nos estudos, indicadores de sucesso e, dentre outros, o lugar num sistema de hierarquias.

A análise desses indicadores era feita através de dados estatísticos que determinavam o nível das diferenças. Desse modo, alunos e alunas em ‘situação de fracasso escolar’ apresentavam privações socioculturais, conseqüências da sua origem social.

Conforme a literatura especializada na abordagem epistemológica sobre fracasso escolar, existem duas tipologias das causas desse problema social: exógenas e endógenas. Dentre as causas exógenas está a pobreza material das famílias das classes populares, situação que dificulta o desenvolvimento físico e intelectual das crianças inseridas nos espaços públicos de educação formal. Vale salientar que nesse contexto, outros fatores implicam na possibilidade de construção de conhecimento no espaço familiar. A falta de espaço físico para dar conta das atividades escolares; a falta de acompanhamento dos pais nas tarefas dos filhos; ausência de material alternativo e de pesquisa, indispensáveis na construção de

novos conhecimentos, não favorecem novas aprendizagens. Essa é também a opinião da professora Dália – Escola 02 ao afirmar que:

> *Eu acredito que o fracasso escolar é produzido pela falta de apoio dos pais dos meninos. A gente passa atividade para casa e, a maioria da turma não responde as tarefas. O tempo da aula não é suficiente para tudo. Quando os alunos são reprovados, eles (os pais) aparecem para saber o que aconteceu....muitos deles nunca estiveram aqui. Como você viu (referindo-se a pesquisadora) os meus alunos são desinteressados e não estão aí para nada, só querem brincar, né? Não têm cobranças em casa, alguns são repetentes e o pior é que eu não gosto de trabalhar com meninos grandes. Não respeitam ninguém* (Profa. Dália – Escola 02).

O depoimento da professora Dália demonstra claramente que o fracasso escolar é conseqüência de questões externas, cujas responsabilidades, no contexto analisado, são destinadas aos pais dos meninos e meninas que na sua maioria são analfabetos e lutam diariamente para garantir o sustento da família. A presença dos pais no espaço escolar acontece só quando são convidados pela direção da escola e até mesmo pela professora quando os filhos fazem algo considerado “errado” e que precisa de punição. Para tanto, os pais precisam ser comunicados. De modo geral, as escolas públicas da rede promovem encontro de pais e mestre ao término de cada período de ensino e aprendizagem para a entrega de boletim.

Nota-se, também, na fala da professora que esse problema é alimentado pelos/as próprios/as alunos e alunas. A professora Dália – Escola 02 expõe com clareza que o fracasso escolar não está ligado à prática pedagógica e nem tampouco diz respeito à função da escola que é garantir que crianças e jovens aprendam, mas, sobretudo à vida familiar dos/as educandos/as. Essa é também, a justificativa da professora Rosa – Escola 04, em relação ao fracasso escolar das crianças, conforme declaração:

> *Os reprovados são aquelas crianças que não conseguiram avançar nos conteúdos propostos... não se socializaram, não faziam tarefas de classe e as extra-classe e nem conseguiram acompanhar os exercícios mais banais do dia-a-dia. Assim, o fracasso escolar acontece devido a falta de assistência familiar, carência afetiva, déficit de conhecimento, déficit de conteúdos das séries anteriores, limites ... os pais não impõem limites e valores e, também, a assiduidade. Os meninos que não freqüentam regularmente a escola correm o risco de fracassarem nos estudos. Eu não digo que seja um fracasso, reprovação. Eu não acho que reprovação seja fracasso, principalmente do professor, né??? Porque eu estou aqui, eu dou, eu tento dar, eu tento ajudar, interferindo a todo o momento... fazendo tudo para que meu aluno alcance algo, né?* (Profa. Rosa – Escola 04).

Como se pode ver a professora Rosa também reforça a isenção da figura do/a professor/a nesse processo.

Sobre a não aquisição de saberes e sua relação com as "situações de fracasso", muitas vezes negadas nas escolas, a professora Cravo – Escola 05 afirma que: – *[...] Para mim o fracasso só existe parcialmente. [...] Porque se o aluno avançou em alguma coisa, não houve fracasso, mas ficaram algumas lacunas, mas o fracasso, eu não considero o fracasso não!*

De qualquer modo, as chamadas lacunas são consideradas negativas no momento avaliativo. As lacunas são os erros, o não – acertar, o não ter conseguido aprender, e esses erros são representados em forma de notas ao término de cada etapa de trabalho.

Analisando, porém, a fala da professora Gardênia – Escola 01 – sobre a mesma questão, percebe-se que a grande preocupação da docente não se limita ao problema do fracasso escolar, mas no processo de aprendizagem vivenciado por cada aluno e aluna, conforme afirmação: – *[...] Eu não fico pensando muito nessa questão, aprovação e reprovação e tampouco o fracasso escolar. Eu trabalho com o intuito de promover o aluno*. Pode-se inferir das observações feitas no cotidiano da sala de aula que esta situação foi percebida. As aulas assistidas permitem afirmar

que tanto a professora Gardênia, quanto a professora Crisântemo na Escola 01, e a professora Margarida, na Escola 02, demonstram que o salutar nesse processo é garantir que seus alunos e alunas aprendam com qualidade, tendo em vista enfrentar os desafios futuros, nesse caso a 5ª série. Isso ficou evidente na fala da professora Crisântemo, ao afirmar que:

> *[...] Para mim o mais importante é garantir as aprendizagens de cada criança, considerando os erros cometidos. Para mim os erros são construtivos, sempre. A partir deles sempre abre discussão para outro tópico. Então, assim, o que mais me preocupa no início do ano quando eu pego uma turma é deixar muito claro que eles não devem ter medo de errar. Eles têm medo de errar. Eles procuram respostas para contemplar o desejo da professora. Para eles, na matemática, por exemplo, o processo só existe um para resolver uma situação-problema. É necessário saber que existem vários caminhos para chegar em um determinado lugar... e eu procuro evidenciar muito isso... que existem muitos caminhos para se chegar lá. Cada um tem as suas estratégias... às vezes muitas crianças utilizam as mesmas estratégias. Não cobro que as crianças tenham as mesmas estratégias... valorizo as estratégias de cada um* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

A professora Crisântemo retrata, nesse relato, a sua concepção de educação e de como as crianças aprendem, percebendo que cada uma cria procedimentos diferentes nos processos complexos de aprendizagem (solução de problemas, construção de conceitos, elaboração de estratégias, metacognição) e, essa prática foi de fato observada em várias situações durante as atividades empreendidas por ela em classe. Enfim, o dito da professora é coerente com a sua prática pedagógica, conforme situação registrada no diário de campo.

No dia 28 de outubro de 2003, a professora Crisântemo revisou o conteúdo de Matemática – Porcentagem. Logo após a explicação, a docente questionou a classe sobre as dificuldades que algumas crianças haviam demonstrado na resolução de alguns problemas no dia anterior. Em seguida solicitou a tarefa que enviou para casa para fazer a correção. Antes, a professora pergunta se alguém não

conseguiu solucionar as questões e quais as dúvidas que cada um sentiu ao tentar resolver os problemas.

Uma criança alegou que o pai havia ensinado e as demais continuavam caladas. Então, a professora inicia a correção no quadro, sempre solicitando ajuda daquelas que sentiram ou que ainda tinham dúvidas sobre o conteúdo.

As crianças eram sempre desafiadas a vencer o medo, as dificuldades e tentar superar os erros. A professora nessa situação considerava os erros e a partir daí buscava a aprendizagem dos meninos e meninas.

Uma das questões foi a seguinte:

> - *Calcule o valor correspondente a 70% de R$ 56.000,00.*
>
> *Várias respostas foram apresentadas à professora. Uma menina disse:*
> *– Pró, eu calculei primeiro 50% do valor e, depois 20% e somei os dois resultados e achei o total.*
> *A professora Crisântemo parabeniza a criança e indaga:*
> *– Quem fez diferente?*
> *Outra criança responde:*
> *– Eu multipliquei R$ 56.000,00 por 10% e depois multipliquei por 7 e achei o resultado igual ao dela.*
> *– Mais uma vez a professora enfatiza a resposta dada e pergunta se alguém fez igual ou diferente das duas resoluções. Um menino alega que fez diferente e apresenta a classe os seus cálculos, da seguinte maneira:*
> *– Olha gente, meu pai disse que eu posso fazer assim: multiplicar 70 por 56.000,00 e depois é só dividir o resultado por 100.*

Ouvindo e observando – práticas características da intervenção pedagógica da professora Crisântemo – atentamente cada aluno/a falar sobre a forma encontrada para resolver o problema, a professora registra tudo no quadro demonstrando que considera relevante todas as estratégias utilizadas e percorre com eles/elas na tentativa de conhecer e compreender como as crianças constroem suas próprias estratégias de aprendizagem. Assim, a docente Crisântemo – Escola 01 potencializa

o seu papel de mediadora no processo dinâmico de ensinar e aprender, favorecendo a aprendizagem e estimulando os/as alunos/as a construir estratégias diferenciadas.

Percebe-se que a concepção de avaliação presente na prática da professora Crisântemo – Escola 01 – é concernente à sua fala sobre a questão. A finalidade da avaliação, neste contexto, é investigar as construções dos meninos e das meninas sobre determinada situação-problema. Assim, a professora Crisântemo procura ao máximo conhecer a maneira como cada um/uma aprende, através da análise das estratégias utilizadas para resolver uma questão favorecendo a autonomia intelectual das crianças. Em relação a isso, Saul (2000, p. 61) diz que "[...] o compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta e indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação".

Desse modo, é pertinente afirmar que os dizeres das professoras – Gardênia e Crisântemo – sobre a questão retratam que as suas práticas pedagógicas estão voltadas para a promoção de aprendizagens significativas, tendo em vista a regulação do ato de aprender e das possíveis construções que serão vivenciadas em momentos posteriores no processo educativo de cada criança.

Pressupõe, portanto, que o "[...] conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar avaliação reguladora" (ZABALA, 1998, p. 200).

Nota-se que a professora Crisântemo não compreende o "erro" no processo como impossibilidade da criança em aprender e enfrentar os problemas que lhe são impostos. Apenas considera que os "erros" apresentados podem ser ressignificados e transformados em situações de construção de novos conhecimentos. Assim,

> [...] a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou conscientizar os professores acerca de como caminham os acontecimentos em sua turma, os processos de aprendizagem que desencadeiam em cada um de seus alunos durante o ensino (GIMENO apud LÜDKE e MEDIANO, 2002, p. 114).

A outra tipologia caracterizada pelas causas endógenas do fracasso relaciona-se ao sistema educacional e às questões políticas imbricadas nos órgãos oficiais responsáveis pela oferta e manutenção do ensino público, incluindo as unidades escolares que têm implicações negativas no rendimento escolar de crianças e jovens.

Nesta dimensão, pode-se inferir que a disponibilidade e a aplicabilidade de recursos públicos a esse setor social, a oferta de vagas no sistema oficial, bem como a condição de permanência dos educandos e educandas nas escolas, as precárias condições de trabalho de professores e professoras, a falta de espaço adequado e de equipamentos técnico-pedagógicos, e, sobretudo, a qualidade do trabalho docente e sua valorização (social, política e econômica) e a baixa remuneração do trabalho docente, repercutem no baixo rendimento escolar.

Contribuindo um pouco mais com a discussão, Dalben destaca que...

> [...] a realidade do fracasso escolar gerado pelos altos índices de evasão e repetência, antes enfocada como uma deficiência individual dos aprendizes tem sido apontada como um grave problema que não pode ser ignorado por aqueles que se ocupam e estudam a educação no país (DALBEN, s/d, p.14).

Entendo que estudar as práticas avaliativas implementadas por professoras das séries iniciais é oportuno, tendo em vista o seu caráter seletivo, classificatório, que corroboram “situações de fracasso” escolar. E, porque também são práticas sociais, que têm implicações político-sociais.

A escola ainda insiste na tradição de avaliar as aprendizagens a partir da forma clássica do exame: prova escrita ao final de cada período de estudos. Essa prática tradicional de avaliação, na verdade, constitui a culminância de atividades que não desafiam os alunos, os saberes são trabalhados de forma fragmentada, descontextualizada, etc.

De acordo com Luckesi (1997), “[...] uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüência na evasão” (LUCKESI, 1997, p. 66).

A repetência de meninos e meninas – alunos de escolas públicas – caracteriza-se como um indicador relevante da problemática da não-aprendizagem ou da má qualidade do processo ensino e aprendizagem, retratando, dessa forma, o fracasso da escola, espaço formativo que, neste contexto, não cumpre a sua função social: promover situações de aprendizagens, isto é, criar oportunidades para que as crianças e jovens inseridos neste espaço, tenham condições de aprender com qualidade.

A pesquisadora Rosa Maria Torres (2004) adverte que socialmente, “[...] a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa auto-estima e do fracasso escolar [...]. Decididamente, a repetência atrai mais repetência” (TORRES, 2004, p. 39).

Sobre a relação fracasso escolar – baixa auto-estima a professora Crisântemo – Escola 01, questionada sobre o problema do fracasso na escola, fez o seguinte comentário:

> *Eu tenho dois pontos de vista sobre o fracasso... sobre o fracasso escolar. O primeiro faz referência às condições sócio-culturais das crianças que freqüentam a escola pública, porque elas já entram na escola com o estigma... elas chegam sem conseguir reafirmar sua identidade ou essa identidade é desprezada pela escola. E, quando a*

> *gente organiza o trabalho com esse ponto de vista, a gente já coloca as crianças em patamar inferior. O outro ponto de vista está ligado à condição do professor. Ele não é preparado para trabalhar com a diversidade sócio-cultural das crianças. Quando o professor não sabe trabalhar, a tendência é não dar importância às dificuldades que essas crianças venham a ter. E, o mais interessante é que os pais apóiam essas atitudes do professor... ele é assim mesmo, não tem condições de aprender...não tem jeito... já larguei de mão ... ele não dá para o estudo...(*Profa. Crisântemo – Escola 01).

A fala da professora Crisântemo desmistifica a concepção de algumas professoras que apontaram como maior causa do fracasso escolar das crianças de classe popular, questões extra-escolares (distúrbios, patologias, incapacidade de aprender, negligência dos pais...), ao reconhecer que os educadores e as educadoras também são responsáveis por este processo.

É sabido, que o fenômeno da repetência no meio escolar afeta uma parcela significativa de crianças e jovens brasileiros, em todas as regiões do país, atendidos nas escolas públicas, sobretudo, nas áreas mais pobres. Os índices registrados são elevados.

De acordo com os dados oficiais apresentados a seguir no quadro 3, constata-se que as questões sócio-econômicas interferem no problema do fracasso escolar. Nota-se que nas áreas mais pobres do país – Regiões Norte e Nordeste – foram registrados no período de 1999 a 2001 as taxas mais altas de repetência na escola. Por outro lado, o Sudeste, macrorregião que se destaca no cenário econômico, como a área mais desenvolvida do Brasil, apresentou no mesmo triênio, os índices mais baixos no que concerne à questão em estudo: 6,2% em 1999; 6,6% no ano seguinte e 6,9% em 2001. Desse modo, conforme estatísticas oficiais, essa região registrou taxas mais baixas que o total correspondente ao Brasil, o que indica a relação existente entre situação sócio-econômica e fracasso escolar.

QUADRO 3 – TAXA DE REPETÊNCIA – ENSINO FUNDAMENTAL REGIÕES BRASILEIRAS – 1999 a 2001.

ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA	PERÍODO		
	1999	2000	2001
BRASIL	10,4	10,7	11,0
NORTE	13,6	13,6	14,5
NORDESTE	13,7	14,0	14,3
SUDESTE	6,2	6,6	6,9
SUL	11,2	10,8	11,2
CENTRO – OESTE	10,4	11,2	10,9

Fonte: MEC/INEP[11]

Na análise dessa questão é importante considerar que a repetência possui um vínculo com as situações da evasão. Freqüentemente, a problemática da evasão escolar configura o abandono dos alunos e alunas repetentes.

De qualquer forma, a repetência e a evasão são indicadores característicos da não-funcionalidade e da ineficiência do sistema escolar público brasileiro.

Villas Boas (s/d) alerta para o problema do fracasso escolar, ao afirmar que a existência de uma cultura avaliativa que prevalece em nosso sistema educacional "[...] contribui enormemente para a produção do fracasso do aluno, do professor e da escola. Sabe-se, também, que o primeiro é quase sempre considerado o culpado" (VILLAS BOAS, s/d, p. 114).

Arroyo (1997) reforça essas análises ao levantar a hipótese:

> [...] de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar (ARROYO,1997, p. 12).

[11] Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

A prática de avaliação, centrada na função de classificar alunos e alunas, não contempla o desenvolvimento, também não se caracteriza como uma estratégia pedagógica voltada para o seu crescimento no processo de aprender. Hadji (2001) enfatiza a necessidade de perceber e conceber a avaliação como uma prática que deve ser auxiliar de outra prática, o ato de aprender.

Outra questão que já mencionei anteriormente e que vale salientar diz respeito à prática avaliativa desenvolvida na escola, que continua segregada do contexto do trabalho pedagógico. É mister destacar que, ao utilizar um procedimento de avaliação, o professor e a professora devem observar se o instrumento escolhido encontra-se coerente com a prática pedagógica empreendida.

As “situações de fracasso escolar”, registradas nas escolas públicas, sobretudo no que concerne à avaliação da aprendizagem de alunos e alunas do Ensino Fundamental, têm como uma de suas causas a prática avaliativa classificatória, excludente e tradicional desenvolvida por professores e professoras, cuja formação não lhes permite avançar na proposta de modificar sua postura frente à questão. Na maioria das vezes, os alunos e as alunas são avaliados exclusivamente em meados e ao término de cada período de estudos – chamado de unidade escolar. Essa rotina determinada pelo docente – e muitas vezes validadas pela escola – é desvinculada da dinâmica do processo de construção do conhecimento. A prova caracteriza-se como o único instrumento avaliativo, através do qual são verificados os conteúdos curriculares aprendidos pelos alunos e alunas, e, os procedimentos de ensino utilizados pelos professores e professoras que, no geral, caracterizam-se pela metodologia da aula expositiva.

A concepção da avaliação escolar, nesse contexto, retrata um processo de medição do desempenho dos alunos e das alunas em função de objetivos

educacionais previamente planejados, cuja representação quantificada da construção do saber adquirido é feita por intermédio de notas ou conceitos. O espaço escolar, nessa perspectiva, assume a única função limitada de transmissão dos saberes escolares.

A concepção de avaliação que assumo está pautada no princípio da dialogicidade onde a reflexão-ação-reflexão se constitui em um eixo fundante da ação-mediação pedagógica.

Avaliar nesse âmbito configura-se num significativo instrumento de diagnóstico e conseqüentemente, conhecimento, re-conhecimento dos limites e das possibilidades subjacentes ao processo educativo, articulado com a realidade vivenciada pelos professores e professoras e alunos e alunas, sujeitos construtores do espaço escolar.

Ultrapassar as polarizações impostas pela concepção tradicional de educação/ensino/aprendizagem/docência e discência apresenta-se como um constante desafio de fazer, re-fazer e cruzar as fronteiras ir além de nossa prática avaliativa classificatória, punitiva, egocêntrica, positivista e, conseqüentemente, excludente.

A avaliação ressiginificada nos possibilita refletir sobre quem somos, como nos constituímos, como escolhemos nossos referenciais e como construímos as nossas representações, qual o significado dos nossos objetivos, como se dá a articulação entre a teoria e a prática, quais as limitações impostas a nossa mediação em função da formação docente inicial que tivemos, como percebemos os avanços e dificuldades apresentadas pelos meninos e meninas que assistimos, quais as ações que devem ser implementadas no sentido de garantir as aprendizagens significativas dos/as educandos/as.

3.3. PROVA: do apego à rejeição

Manhê ! Tirei um dez na prova.
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver
quem me reprova.
Decorei toda lição.
Não errei nenhuma questão.
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!).

Gabriel Pensador

A discussão que proponho neste momento é sobre a prova, instrumento avaliativo, que materializa, simbolicamente a concepção de avaliação mais comum em nossas escolas. Durante o período das observações, as professoras, de modo geral, referiam-se à avaliação como sinônimo de provas. Desse modo, as imagens/representações construídas sobre o processo avaliativo, retratam o caráter classificatório da avaliação: aprovação e reprovação de alunos e alunas, mediante a utilização deste instrumento avaliativo.

As falas das professoras indicaram que havia uma dicotomia a respeito do uso das provas, instrumento avaliativo mais enfatizado no contexto da pesquisa. A ênfase atribuída a esse procedimento ocupa espaços diferenciados no imaginário das entrevistadas: sentimentos de apego e de rejeição. Enquanto algumas professoras afirmavam que a utilização de provas continuava a fazer parte de sua prática pedagógica mediante exigência dos pais e cobrança até mesmo dos próprios alunos e alunas; outras afirmavam que a prova é apenas mais um procedimento inserido no contexto de práticas avaliativas, pois as mesmas alegam aplicar, também, outros instrumentos no dia-a-dia a exemplo da observação e registro escrito do desempenho dos/as discentes nas atividades empreendidas e corrigidas na sala de aula.

Em suma, constatei nas observações que apenas as professoras Crisântemo, Gardênia, Margarida e Violeta registravam as suas impressões em cadernos, embora apenas as três primeiras consideravam tais registros das situações vivenciadas como possibilidade de avaliação. Isto se evidencia no trecho da fala de uma das professoras:

> *[...] eu tinha tudo registradinho no meu caderno como tenho até hoje, você pode verificar no momento que você quiser, como eu já sei que você (referindo-se à pesquisadora) percebeu isso eu verifico tudo, eu anoto o rendimento do aluno, eu anoto o crescimento, então isso me facilita avaliar, então esses instrumentos hoje que nós utilizamos além do dia-a-dia, a prova fica assim como coadjuvante, um suporte à parte que nós fazemos porque infelizmente a sociedade ainda questiona do professor a prova, questiona o teste, porque os pais querem ver o teste, os pais querem ver a prova, mas em minha opinião mesmo eu já teria descartado as provas, eu não ficaria mais com apego à prova...(*Profa. Margarida – Escola 02).

A professora Rosa – Escola 04 – justificou também, que registrava num caderno, ao término de cada dia de trabalho, as observações de cada turma. As demais confiavam na capacidade da memória, dizendo serem capazes de descrever as informações no momento do registro das notas nos diários, conforme exigência das cinco escolas, cenários da investigação. Essas profissionais não mencionaram a observação como procedimento avaliativo.

Em outro depoimento, a professora Cravo – Escola 05 aventura-se a falar que mesmo considerando as produções dos alunos e alunas no processo de aprendizagem, o tempo é um fator relevante e responsável por não permitir que as observações fossem anotadas e comentadas formalmente. Controla as atividades de casa, registrado no diário se a tarefa foi ou não feita e, para ela essa pratica significava registro do desempenho dos meninos e meninas, conforme declaração:

> *[...] com relação ao registro do que estava sendo avaliado, francamente, eu colocava assim...eu ia observando o aluno, mas não colocava no papel, em si. A não ser os testes e a prova no final, aí tinha que registrar mesmo e avaliar, avaliar no sentido de anotar oficialmente. Agora as demais avaliações eu ia vendo olho a olho, observando, aí no final da unidade eu já sabia quem produziu mais, quem produziu menos, quem avançou e quem não avançou, agora fichinhas assim eu não cheguei a fazer não! A não ser o dever de casa que eu colocava assim, quem fez, quem não fez... Mas geralmente eu colocava assim: "fulano fez, fulano não trouxe..." mas, não tenho assim documentado não... infelizmente não tenho assim, fichas não. Acho que a correria não permitiu, o tempo ainda do professor é muito pouco para esses detalhes todos* (Profa. Cravo – Escola 05).

A atuação da professora, conforme depoimento e observação, retrata a forte presença de práticas avaliativas classificatórias, excludentes e seletivas, através de utilização de procedimentos de avaliação baseados exclusivamente na linguagem escrita (provas, testes, exercícios, produções de textos, atividades com problemas matemáticos). Outras práticas diferenciadas de avaliação não foram contempladas durante o processo de investigação.

Contrastando com o que foi exposto, as professoras Crisântemo e Gardênia – Escola 01 – entendem que a avaliação assume grande relevância no projeto da escola, tendo em vista que a proposta avaliativa dessa unidade de ensino foi delineada durante a elaboração do projeto piloto da escola e reformulada após dois anos de estudos sobre a temática; o que culminou com a definição da utilização de indicadores de aprendizagem que são analisados e transformados em notas durante a unidade de ensino e aprendizagem. Nessa instituição, a partir de estudos sobre avaliação escolar, as professora e as coordenadoras pedagógicas criaram uma cultura avaliativa diferenciada das demais escolas da rede, conforme explica a professora:

> *[...] cada unidade a gente tem os conteúdos e os indicativos e aí, pelos indicativos a gente vê as atividades que foram feitas e*

> *construindo tipo um relatório para os pais, sobre como a criança...se a criança alcançou aqueles indicativos na unidade ou não, dando assim sugestões de como ele trabalhar em casa para a próxima unidade* (Profa. Gardênia – Escola 01).

Uma outra corrobora:

> *[...] A partir do trabalho que venho desenvolvendo, eu vou estabelecendo alguns critérios. Então, na nossa escola temos um relevante instrumento que a gente chama dossiê avaliativo, ele tem uma pauta. Nessa pauta nós colocamos objetivos para serem atingidos no bimestre. Então, é a partir desses objetivos que eu vou trabalhar os conteúdos e os procedimentos, também para garantir as aprendizagens das crianças. [...] É a partir desses objetivos que eu trabalho que vou fazer a avaliação. O cuidado que tenho é que o meu instrumento de avaliação – inclusive a prova – ele não é distante da minha realidade, que venho trabalhando no decorrer da unidade de estudos, isto é, do que elas – as crianças – fazem cotidianamente na sala de aula* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Nesse contexto escolar, as professoras consideram que os momentos vivenciados no dia-a-dia da sala de aula constituem relevantes oportunidades para avaliar os alunos e as alunas. Desse modo, tudo o que as professoras observam das crianças é registrado para que ao término de cada período essas informações sejam traduzidas em notas. A avaliação neste contexto perpassa pela análise das atitudes, valores, participação, interesse na matéria, contribuições acerca das temáticas abordadas, sua relação mediadora com os/as colegas na socialização das tarefas propostas "[...] algumas vezes, as provas e os boletins desaparecem, e a observação cotidiana das atividades realizadas e o registro sistemático da professora tornam-se procedimentos de avaliação" (ESTEBAN, 2003, p. 28).

Esta realidade pode ser percebida neste relato da professora Gardênia que reforça o que diz a autora citada sobre a questão:

> *[...] É porque não tem o dia da prova. É assim: ele faz uma atividade hoje sobre respiração, aí tem lá o indicativo – sabe descrever o processo respiratório – ou – reconhece todos os órgãos do aparelho*

> *respiratório. Se na primeira atividade ele fez e não conseguiu isso, ai já tem uma outra que ele conseguiu ai a gente tá vendo que ele descreve, já melhorou, então ele vai dizer o que aconteceu na atividade sobre determinado conteúdo. A gente utiliza trabalhos em grupos, atividades individuais, que a gente não faz uma prova com tudo que a gente dá, a gente vai cada dia utilizando um instrumento, que na maioria das vezes são instrumentos escritos, individuais ou em grupo* (Profa. Gardênia – Escola 01).

Ao mesmo tempo em que justificam o uso de provas para satisfazer o desejo dos pais, da direção da escola e de seus alunos e alunas, as professoras Bromélia, Cravo, Dália e Violeta não escondem que se não utilizarem a prova ao término de um período de estudos, a sensação é de incompletude de/na sua tarefa docente. Nesse contexto, a prova certifica as atividades desenvolvidas e garante a possibilidade de verificar e quantificar as aprendizagens dos meninos e das meninas. A prova, enquanto instrumento avaliativo, assume um caráter simbólico de poder que as professoras utilizam sempre que necessário para demonstrar que dominam a situação e definem as posturas que os alunos e alunas devem assumir. Os conteúdos escolares são compulsivamente reproduzidos nas provas, cujos objetivos estão voltados para a memorização e, conseqüentemente a transcrição dos mesmos. A antiga e, ainda contemporânea forma: conteúdo, metodologia e avaliação.

No cotidiano da sala de aula, durante o período das observações, embora as professoras Cravo e Bromélia – Escola 05 – demonstrassem preocupação com as aprendizagens dos meninos e meninas, sempre quando a conversa das crianças fugia ao seu controle, a docente Cravo utilizava-se do “velho” comentário: – *eu não digo nada... no dia da prova eu vou lembrar deste momento. Depois não venham reclamar que não avisei. Vou mandar chamar os pais de vocês.* E sinalizava dizendo que chamaria os pais para uma conversa. Já a professora Bromélia, por ser moradora do bairro sempre alegava nesses momentos que após a aula faria uma

visita aos pais das crianças que apresentassem um comportamento considerado inadequado.

Nota-se que, ainda hoje, é comum, no espaço da sala de aula, relacionar a prova com ameaças, notas, punições, objetivando a manutenção da disciplina. No campo da avaliação do rendimento escolar, a partir da prática do exame, Foucault (1993), destaca que o mesmo é concebido como conjunto de técnicas que estabelecem a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, ou melhor, "[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e são sancionados" (FOUCAULT, 1993, p. 164).

No depoimento a seguir, a professora atribui à prova uma função relevante e necessária para o futuro das crianças. Avaliar através de provas, na quarta série do Ensino Fundamental, no imaginário e nas atividades práticas da docente, constitui-se numa garantia para que seus alunos possam ter sucesso na vida adulta. Desse modo, a prova está relacionada à meritocracia, que diferencia e classifica os alunos e as alunas, cujas condições de sucesso e de fracasso são atribuídas a cada um/a, através dos resultados adquiridos no conjunto das situações avaliativas.

> *A prova, ela é necessária, ela tem uma função na escola. Ela não pode ter a função que ela tinha antes. Ela não pode ter a função majoritária, como processo determinante, da aprovação/reprovação de uma criança, mas o momento de ser avaliado, o momento específico em que a criança sabe que está sendo avaliado, com o momento de começar e terminar, ela tem um objetivo que remonta e que transpõe a escola. E...essa minha criança, ela precisa ser aprovada, precisa estudar para atuar em um mundo em que ela tem momentos de avaliação, em que ela vai precisar fazer um concurso com início de tempo e final de tempo para fazer aquela prova. Essa criança vai enfrentar um vestibular mais tarde que nada mais é do que uma prova que vai determinar seu ingresso ou não na universidade. Eu não posso negar ao meu aluno o direito e a aprendizagem de estar em contato com um instrumento de avaliação. Só que eu não posso também atribuir à prova, um poder majoritário e usar esse instrumento como sendo a única responsável*

> *por um aluno que está em processo, por isso que eu acho que a prova realmente pode vir na escola. Ela tem que ter data marcada, ela tem que ter assunto específico, agora ela não pode ser a única a aprovar ou reprovar o meu aluno, por isso eu optei por diminuir o seu valor, por exemplo, os dois pontos, se a criança está tensa ou insegura naquele momento de avaliação, só em saber que a prova vai ser apenas dois pontos e que ela não vai passar ou perder por causa daquela prova, já torna o ambiente de avaliação com prova mais confortável pra ele, por isso eu continuo aplicando a prova em minha sala de aula* (Profa.Violeta – Escola 03).

De acordo com as situações avaliativas presenciadas por mim, ficou evidente o papel diminuto atribuído à prova no conjunto dos instrumentos avaliativos elaborados e aplicados pela professora Violeta. Não quero com tal observação negar a necessidade de avaliar o desempenho dos meninos e das meninas através desse instrumento.

O conjunto de provas e testes por mim compilado e analisado, na sua maioria, correspondia a 40% do coeficiente de cada unidade do processo ensino-aprendizagem. Logo se vê que este percentual não é tão relevante no conjunto das práticas avaliativas da docente, como a mesma tenta imprimir na sua declaração.

Percebo que essas práticas avaliativas são tecidas também, pela concepção de avaliar e que, durante o período de vivências nestes espaços, apesar da aparente concepção de avaliação pautada nos princípios da avaliação mediadora, formativa, na prática o quê ocorria era o contrário. As professoras Violeta e Cravo ao mesmo tempo em que justificavam a rejeição pelo esse instrumento “prova”, alegando que as elaboram, aplicam e corrigem para contemplar o desejo dos pais já que estes, segundo as docentes, consideram ser esse instrumento sinônimo de rigor e seriedade no processo educativo, também não demonstraram nos processos ensino e aprendizagem outras possibilidades diferenciadas de avaliar as aprendizagens dos educandos e educandas, confirmando assim que a avaliação da aprendizagem escolar até hoje está ligada à prova, notas, aprovação e reprovação.

Este sentimento de apego ao instrumento “prova” acaba revelando um dos obstáculos enfrentados pelos/as educadores no que concerne à busca de práticas alternativas de “como” avaliar as aprendizagens das crianças. Referindo-se a esta relação de apego enfocada no fazer avaliativo no cotidiano da sala de aula, Perrenoud (1993), chegou a afirmar: “não mexam na minha avaliação!”, considerando que o ato avaliativo, nesta perspectiva, constitui-se um entrave na função social da escola que é garantir que todas as crianças tenham acesso à apropriação do saber escolar. Portanto, “mexer” na avaliação segundo este autor seria transformar estas práticas escolares.

As observações do cotidiano das práticas das professoras referendadas demonstram que, na verdade, a permanente utilização de provas e testes está ligada à concepção de validar o produto, desconsiderando a vivência dos meninos e meninas no processo de aprendizagem. Portanto, “[...] o discurso pode até apresentar seu objetivo como sendo o de promover a aprendizagem do aluno, mas ainda não é comum essa prática” (VILLAS BOAS, 2004, p. 10).

Assim, no contexto dessas relações em que são forjadas as práticas avaliativas que apresentam elementos de uma Pedagogia considerada tradicional, o sentimento de apego ao instrumento “prova” acaba revelando as contradições existentes entre o dito e o feito (as práticas) empreendidas na escola. Isso também foi ressaltado pela professora Rosa – Escola 04 – quando interpelada sobre a questão, conforme o trecho da entrevista, a seguir:

> *[...] Não considero exclusivamente a prova...de jeito nenhum... Eu tenho que avaliar o quê o meu aluno apresenta durante a unidade toda. Não é aquela prova que vai dar a ele o veredicto final, de jeito nenhum, entendeu? Então, eu vou avaliando aos pouquinhos.[...] Não é aquela “coisa” da prova que vai fazer eu tirar esses dois pesos e as duas medidas, de jeito nenhum. Não é a prova que pesa...Eu até acho errado a Secretaria de Educação exigir a aplicação da*

> *prova no final de cada unidade.[...] Também, os pais ficam cobrando a prova cuja nota obtida, no processo, é considerada a mais importante. Eu acredito que é uma cultura passada de geração para geração, porque até os meninos cobram, mesmo sendo a prova o bicho-papão na escola* (Profa. Rosa – Escola 04).

Outra questão a salientar e que no âmbito das discussões denota contradições é o fato de que ao mesmo tempo em que as professoras justificam o uso de provas escritas para contemplar as exigências dos pais, as mesmas os consideram responsáveis pelo fracasso de algumas crianças ao afirmar que eles – os pais – não acompanham a vida escolar dos filhos e filhas, tendo as lições de casa como um exemplo materializado da negligência dos responsáveis por essas crianças.

As tarefas de casa são consideradas pelas professoras como parte relevante no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola no processo de ensino e aprendizagem, alegando que, às vezes, atribuem notas às correções das lições de casa. Isso significa dizer que, nas atividades cotidianas, as professoras emitem valor às tarefas conforme fala da professora Cravo – Escola 05, transcrita anteriormente.

Desse modo, as notas obtidas pelos alunos e alunas através desses critérios estabelecidos pelas professoras com relação às atividades de casa, caracterizam-se como responsabilidade dos pais, estando as docentes isentas, conforme as falas das entrevistadas.

> *[...] Torna-se difícil avaliar o processo do aluno, né? Veja bem... as tarefas que passo para casa não são feitas. Na sala de aula muitos apenas repetem o que a gente escreve no quadro. Não questionam nada.... Muitos só estão aqui por causa da Bolsa Escola. Fica difícil para a professora verificar tudo e dar conta dessas questões. E a família!!!!???? Depois só querem saber dos resultados das provas* (Profa. Dália – Escola 02).

Estes depoimentos das professoras Cravo e Dália colocam em questão até que ponto é relevante, em alguns casos, estabelecer conceitos e notas nas tarefas enviadas para casa, sabendo que a maioria das crianças não dispõe de acompanhamento de seus estudos além das paredes da sala de aula. As citadas tarefas não poderiam, deste modo, caracterizar-se como uma oportunidade de avaliação, considerando as limitações vivenciadas pelos meninos e meninas. Nota-se aqui, mais uma vez, a ênfase dada à família, atribuindo aos pais o papel de administrar o rendimento e o comportamento das crianças. Mais uma vez na fala da professora Dália aparece a utilização de provas para dar satisfação aos pais.

Uma observação que se faz oportuna é que se todos os alunos e alunas, não são acompanhados em casa pelos pais, em sua maioria analfabetos, então, por que algumas professoras insistem em verificar os resultados da aprendizagem através das tarefas de casa? É um questionamento que faço frente às praticas das professoras Bromélia, Cravo e Dália.

As provas escritas fazem parte do conjunto de instrumentos de práticas de avaliação formal, contudo, é oportuno esclarecer que seus resultados não devem ser enfatizados como o único indicador de desempenho das aprendizagens dos alunos e alunas. É imprescindível, ainda, destacar que muitas vezes, os resultados alcançados em algumas situações avaliativas (provas) são resultantes de variáveis não relacionadas à apropriação dos saberes que se deseja verificar, como por exemplo, a compreensão da linguagem utilizada pela professora na produção escrita das questões da prova, muitas vezes não corresponde à empregada durante as aulas no cotidiano da sala de aula; o fator tempo para resolver as situações-problema e a subjetividade do/a professor/a ao planejar uma situação avaliativa, após a escolha do instrumento, perpassando pela correção e emissão de um valor.

Estas últimas variáveis citadas estiveram presentes nas avaliações formais – provas – utilizadas por algumas professoras pesquisadas.

Assim, a avaliação da aprendizagem em muitas escolas tem sido feita, ainda hoje, por meio de provas e testes, em que a dimensão quantitativa prevalece sobre a qualitativa, e o que importa para muitos professores e professoras é a repetição de um modelo apresentado pelos mesmos que nunca ou quase sempre se preocupam com a maneira como aprendem os meninos e as meninas e, muito menos, tentam explorar os erros cometidos nestes instrumentos avaliativos, nem tampouco consideram ou procuram conhecer as estratégias utilizadas pelas crianças na interpretação e resolução dos problemas exigidos. Entretanto, com isso, não quero aqui classificar a prova como algo maléfico, instrumento desnecessário no processo ensino e aprendizagem, apenas saliento os equívocos que muitas vezes são cometidos em nome desse procedimento.

A escola tradicional sempre privilegiou a prática da memorização em detrimento de outras operações mentais. As crianças, desde cedo, são “treinadas” para acumular informações transmitidas pelo professor e professora no espaço da sala de aula e, que serão exigidas nas provas escritas. Além disso, a prova continua sendo um instrumento ameaçador, utilizado muitas vezes para obter “disciplina”, “atenção”, “silêncio” e “controle”. Portanto, a concepção de prova, nesta ótica, cumpre um relevante papel na manutenção das relações de poder e dominação na sala de aula. Tal situação foi comprovada durante uma atividade de Matemática – frações – aplicada pela professora Bromélia – Escola 05. Durante a correção da atividade, a professora explica mais uma vez o assunto. Quando um aluno errava qualquer questão, ou até mesmo não respondia exatamente conforme a sua expectativa, a professora não aceitava o erro e estabelecia imediatamente uma

relação “acerto/erro” com a prova, instrumento utilizado por essa professora para oprimir e controlar, conforme comentário: *– [...] Vou fazer uma prova enorme, uma prova de cinco folhas, vocês vão ver.* E, continua a professora:

– Agora, eu quero ver quem vai errar. Se não acertar tudo, eu vou tirar pontos... pois quando eu estava explicando vocês estavam brincando e errando muito. Na prova, eu vou cobrar tudo e quero ver quem vai brincar[...]. A professora prossegue com seu discurso autoritário e ameaçador, desta vez, dirigindo-se a um aluno específico:

– Danilo, você sabe que aquilo que explico na sala, eu coloco na prova, portanto, preste atenção e participe com seus colegas.

Percebe-se pela situação ora apresentada, que a professora Bromélia ao utilizar a prova como instrumento avaliativo retrata de forma distorcida o significado que este deve ter no contexto da sala de aula. “[...] De instrumento para aquilatar como se está dando a aquisição do conhecimento, ela passa a ter um caráter disciplinador, demonstrando todo o caráter autoritário que a remete” (MEDIANO, 2003, p. 155).

Desse modo, a prova escrita, instrumento avaliativo característico da escola tradicional, aplicada sempre ao término de cada período de estudo, apresenta segundo Salinas (2004), um “conteúdo simbólico” e, conforme o autor, “[...] esse conteúdo simbólico é determinado, em primeiro lugar, pela própria situação de prova, uma situação que decididamente sai do habitual em aula, rompe com o ritmo cotidiano para tornar-se uma situação única” (SALINAS, 2004, p. 96), carregado de implicações emocionais desfavoráveis que, muitas vezes, acompanham por muito tempo a vida escolar dos sujeitos.

Dentre as características que tornam a prova uma situação única no conjunto de tarefas incorporadas ao processo ensino-aprendizagem, o mesmo autor destaca algumas que juntas promovem a “cultura da prova”:

> - É uma situação na qual o aluno se depara com uma atividade individualmente.
> - Ela dispõe de um tempo limitado.
> - Não se pode consultar material para solucionar dúvidas.
> - Não se pode pedir ajuda ao colega e nem copiar.
> - Realiza-se em um silêncio absoluto (SALINAS, 2004, p.96).

As questões, que transcrevo a seguir, foram retiradas de algumas provas elaboradas por algumas professoras investigadas e aplicadas durante o período de observação do trabalho pedagógico das escolas inseridas no estudo e ilustram a concepção de ensino-aprendizagem que subjaz a prática dessas professoras.

EX. 1

1. Ache no diagrama as respostas das perguntas abaixo:

a) Alberto Dumont foi quem inventou o .....?

b) Onde surgiu o folclore?

c) Quais as capitanias que prosperaram?

d) Quantas capitanias foi dividido o Brasil?

P	E	R	N	A	M	B	U	C	O	G	W	L	F
X	V	X	T	V	K	Q	V	T	V	O	X	T	D
T	W	Q	U	I	N	Z	E	X	V	H	E	V	E
Z	N	T	S	A	O	X	V	I	C	E	N	T	E
O	P	S	L	O	N	D	R	E	S	H	A	B	C

Logo a seguir a professora solicita aos seus alunos e alunas respostas para as seguintes perguntas:

2. Cite-os:

a) Dois motivos que esse sistema de capitania não deu certo?

b) Por que a família real veio para o Brasil?

c) Dois nomes dos movimentos nativista?(sic)

Fonte: (Prova de História – III Unidade – Profa. Bromélia – Escola – 05).

Diante de tal exposição, algumas perguntas tornam-se indispensáveis: Qual a relevância de tais questões como estas transcritas? Qual a intenção da professora em exigir apenas a memorização na resolução das mesmas?

Esta prova, a partir da análise das questões destacadas, retrata a intenção da referida professora de verificar se seus alunos e alunas, através da memorização, são capazes de reproduzir as informações apresentadas na sala de aula e cobradas nas tarefas de classe e de casa, conforme afirmei anteriormente.

Esses exemplos de questões foram trabalhados na classe e sempre a professora enfatizava os erros e os acertos cometidos pelo grupo de alunos e alunas para justificar as notas obtidas.

As questões transcritas contemplam exclusivamente os conteúdos conceituais, enfatizando os factuais, descontextualizados e sem significação para os alunos e alunas. Demonstram também a concepção tradicional de avaliação, cuja prática está centrada na verbalização mecânica e pontual moldada pela técnica da memorização, isto é, uma mera cobrança de conteúdos aprendidos. Outra observação relevante é como a professora mescla assuntos diversos numa mesma questão, como se pode observar na primeira parte da prova. A invenção do brasileiro Santos Dumont divide espaço com o “surgimento” do Folclore e, também, com o sistema de capitanias hereditárias introduzido no Brasil após o processo do descobrimento. Conteúdos totalmente descontextualizados no tempo e no espaço.

Conforme orientação de Ronca e Terzi (1991) na obra *A prova operatória,* as questões inseridas numa prova escrita devem ser apresentadas a partir de um texto, abordando a temática em questão, que deve ser lida e interpretada pelos alunos e alunas, tendo em vista contextualizar os questionamentos e, conseqüentemente, as respostas.

Pode-se observar que as questões ora apresentadas foram colocadas no instrumento de forma isolada, fragmentada e descontextualizada. Portanto, ainda conforme sugestão dos autores Ronca e Terzi (1991), contextualizar as perguntas facilita a interação do leitor (no caso os alunos e as alunas) com o contexto, através do texto, evitando desse modo, a simples memorização dos conteúdos escolares.

Pelas consignas apresentadas no exemplo 1 fica evidente que o objetivo proposto pela professora é reproduzir as informações apresentadas durante os estudos no período, retratando desse modo,

> [...] a predominância de práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes, pelo fato de enfatizarem o uso de provas que solicitam mais a reprodução do que a construção do conhecimento, e por terem como objetivo primordial aprovar ou reprovar (VILLAS BOAS, 2004, p. 18).

A professora Bromélia – Escola 05 – retrata na prova escrita, ao término da unidade de ensino, um modelo de questões aplicadas no cotidiano da sala de aula.

Entretanto, cabe ressaltar que nem todas as professoras atribuem o mesmo significado e fazem o mesmo uso da prova como avaliação escrita, com data prevista e conteúdo prescrito. É possível observar isso na fala da professora Crisântemo – parceira da professora Gardênia na Escola 01 – ao afirmar que:

> *[...] Normalmente, cada semana, não cada semana, cada bloco de conteúdo que eu trabalho eu coloco algumas atividades. Eles sabem que essas atividades serão feitas individual, que eles farão sozinhos, que eles não vão perguntar a ninguém...Eles questionam: "É uma prova?" Não é, mas pode vir a ser. Eu sempre parto desse princípio.*

> *Para algumas crianças se constituem, para outras não. Essa atividade, eu posso pegar para avaliação, colocar na pasta de avaliação ou não. Algumas crianças que se saem bem na atividade, eu geralmente coloco para avaliação, outras que por algum motivo, que dominam aquilo ali, e por algum motivo não conseguiram eu não avalio naquele momento, então o que é que faço... continuo o trabalho procurando esclarecer as dúvidas que eles apresentaram e dou uma outra atividade com o mesmo bloco de conteúdos e aí se essas crianças continuarem com os problemas infelizmente vai ter que avaliar de qualquer jeito aquele bloco de conteúdos, mesmo que retome adiante depois desse momento. Agora, geralmente muitas crianças conseguem realizar de forma satisfatória. Então, por isso que nem todas as crianças têm as mesmas atividades na pasta de avaliações. Eu considero esse princípio* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Desse modo, a professora compreende que o processo avaliativo é elaborado à medida que os alunos e alunas constroem diferentes estratégias, tendo em vista resolver os desafios propostos. Logo, conclui-se que:

> O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados (MÉNDEZ, 2002, p.98).

Diferentemente do exemplo 1, retirado de uma avaliação de História elaborada pela professora Bromélia – Escola 05, os dois exemplos transcritos a seguir demonstram a coerência entre o dito e o feito na prática cotidiana empreendida pela professora Crisântemo – Escola 01, representada através da prova.

Ex. 2

Questão:

Você sabe que a medida de massa se divide em várias unidades. Existem os múltiplos e os submúltiplos, cada um com o seu uso. Escreva um pequeno texto explicando quais são essas medidas e para quê são usadas. Exemplifique.

Fonte: (Prova de Matemática – III Unidade – Profa. Crisântemo – Escola 01).

O exemplo 3 foi reproduzido de uma atividade avaliativa de Geografia aplicada pela professora Crisântemo durante a II Unidade após explicação sobre a construção do conceito de espaço geográfico através da linguagem cartográfica. Trata-se de uma tarefa que contempla questões relevantes para o desenvolvimento da apreensão e compreensão do espaço, importante categoria de análise geográfica. A intenção da professora foi trabalhar a leitura de mapas e cartas, considerando um elemento básico da cartografia: a legenda.

Ler mapas significa decodificar os significantes (os símbolos) e os respectivos significados (a mensagem) dos signos representados que são os elementos que compõem a legenda.

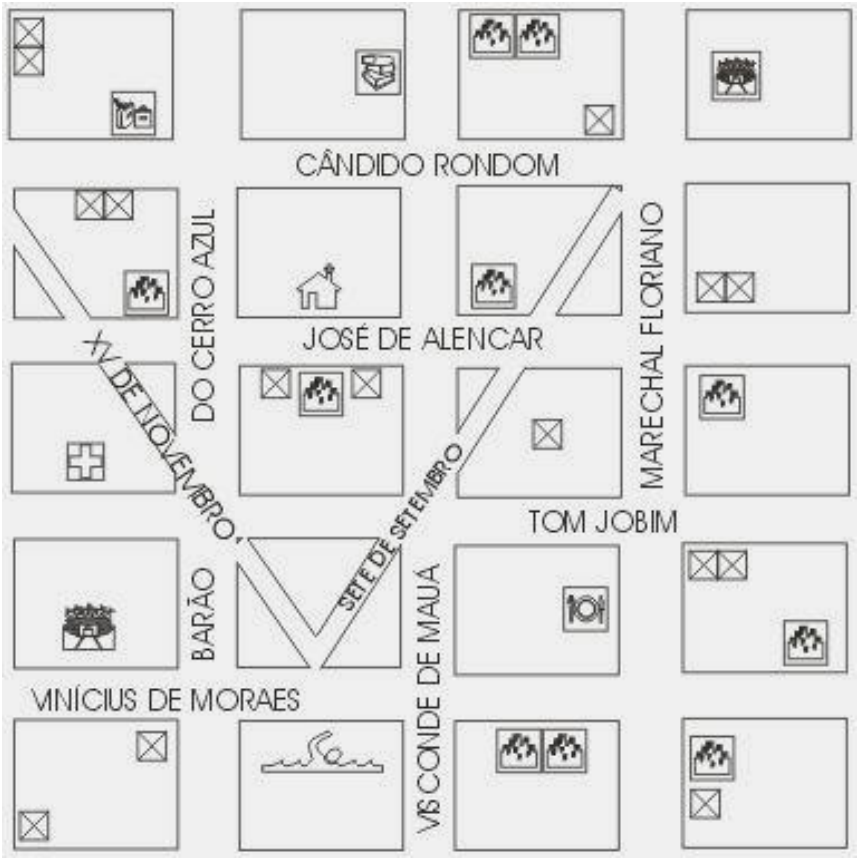
Portanto, um passo importante é a compreensão do papel da legenda nesse processo de alfabetização cartográfica, considerando a relação significante/significados dos signos cartográficos. Outro detalhe importante que merece destaque na atividade ora analisada é a percepção da professora em representar um espaço próximo da vivência das crianças, facilitando a leitura do espaço delimitado, a planta de uma área urbana.

Segundo Almeida e Passini (1994) “[...] preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto à de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 15).

Ex. 3

Tiago convidou alguns colegas da escola para irem a sua casa, como eles não sabem o endereço Tiago fez um mapa e deu a cada um.

O Prédio onde eu moro fica na rua da igreja, entre as ruas Visconde de Mauá e Marechal Floriano.



1. Circule o prédio onde mora Thiago.

2. Pinte de amarelo a rua onde Thiago mora e escreva o nome dela.

---

3. O hospital fica numa rua paralela à casa de Thiago. Pinte essa rua de rosa e escreva o seu nome.

_____

_____

4. A escola que Thiago estuda localiza-se numa rua perpendicular à sua casa. Pinte de vermelho essa rua e escreva o nome dela.

_____

_____

5. Pinte, no mapa, com as cores indicadas:

a) *uma rua que seja paralela à Rua Visconde de Mauá. O nome dessa rua* _____

b) *uma rua que seja perpendicular à Rua Barão do Cerro Azul. seu nome é*_____

c) *uma rua que seja paralela à Rua Vinícius de Moraes, Seu nome é*_____

d) *a rua do restaurante. Escreva o nome dela e uma que seja paralela à ela.*_____

6. Escreva o nome da rua onde se localiza:

*a) a escola de natação*_____
*b) o hospital*_____
*c) o supermercado*_____
d) a igreja _____
e) o parque _____

7. Ângelo está na escola de natação e quer ir à casa de Thiago. Por quais ruas ele passará?

_____
_____

8. Estou na escola de natação e quero ir à casa de Thiago. Por quais ruas eu passarei?

_____
_____

A formulação das questões desta atividade avaliativa de Geografia, enfocando a compreensão e a apreensão do espaço, demonstra que a professora

Crisântemo considera na sua proposta de ensino e aprendizagem a capacidade de raciocínio das crianças, de observação, leitura e interpretação das orientações, tendo em vista resolver uma situação-problema, negando, desse modo, a prática muito comum nos espaços escolares, em que muitos professores e professoras apenas valorizam a supremacia das informações (conteúdos e fórmulas).

Outro ponto interessante, ainda, sobre a produção escrita da prova, que merece destaque é como o contexto da questão apresenta informações importantes para a resolução da mesma.

Sobre essa tarefa avaliativa, a professora Crisântemo comentou, inclusive, que:

> *A tarefa avaliativa foi realizada após o trabalho com outras similares. Então... o meu objetivo nesta atividade foi verificar se as crianças já tinham garantido além da localização espacial, a lateralidade e a própria leitura do mapa em si. O que eu pude constatar foi que algumas crianças apresentavam problemas relacionados com a própria leitura global do mapa, apesar de já ter construído os conceitos de lateralidade e localização. Um outro ponto que foi foco nesta atividade foram os conceitos de perpendicularidade e linhas paralelas. Minha preocupação foi trabalhar estes conceitos tendo em vista os trabalhos que serão realizados nas séries posteriores, como latitude, longitude e fusos horários* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Vale ressaltar que o uso do mapa – instrumento fundamental para a leitura, compreensão e representação do espaço geográfico – era constante nas aulas de Geografia ministradas pela professora Crisântemo. Isso demonstra uma preocupação com o processo ensino e aprendizagem dessa ciência no espaço escolar. Assim, a professora Crisântemo apresenta, nesta atividade, uma concepção de avaliação centrada na investigação e na reflexão sobre a construção das aprendizagens das crianças.

É notório perceber que a concepção avaliativa da professora retrata a organização do trabalho pedagógico e, como os instrumentos de avaliação estão

inseridos nessa organização. Desse modo, é possível afirmar que neste espaço de ensino e aprendizagem, as “[...] concepções de avaliação são subsidiárias de uma determinada forma de trabalho pedagógico, que inclui metodologia, relação professor-aluno e concepção de aprendizagem” (LÜDKE e MEDIANO, 2002, p. 108).

Esta posição sobre a organização do trabalho pedagógico também é assumida pela professora Margarida – Escola 02, afirmar que:

> *[...] antes eu utilizava muito a prova como instrumento de avaliação e a prova e um teste, só que hoje eu já tenho outra visão, acho que não só a prova nem teste ou uma redação que o aluno faz espontâneo um tema que já foi discutido anteriormente, um posicionamento dele em sala de aula, né, como ele se posiciona diante daquele conceito, como ele apresenta no momento de dramatização, como ele apresentou aquele conceito através da dramatização, da fala dele, então hoje tem outras maneiras de se avaliar, eu avalio dessa maneira, processualmente, não como antes só naquele momento estanque da prova, hoje avalio processualmente no meu dia-a-dia, eu tenho meu caderno de registro* (Profa. Margarida – Escola 02).

Analisando a fala da professora Margarida, sobre o uso de outros instrumentos avaliativos, percebo a inclusão, de fato, do registro escrito das situações vivenciadas no espaço da sala de aula. Das oito professoras contempladas na pesquisa, quatro – Gardênia, Crisântemo, Margarida e Violeta – registravam os aspectos relevantes do processo, embora outras três – Rosas, Cravo e Bromélia – alegassem que registravam os percursos trilhados pelos alunos e alunas nas atividades empreendidas nas diversas disciplinas curriculares, tais situações não foram presenciadas por mim nas observações. Já a professora Dália – Escola 02 – durante todo o período de convivência nunca mencionou a observação e nem tampouco o registro como procedimentos avaliativos.

Sobre essa questão a professora Crisântemo ressaltou que:

> *O registro das observações feitas ao longo do processo me garante avaliar as aprendizagens das crianças no processo, e quando o que foi planejado – os indicadores – se não foram alcançados por alguns meninos, eu tenho a possibilidade de intervir, de buscar solucionar os problemas diagnosticados. Mas assim, eu particularmente, eu tenho uma prática em estar sempre diagnosticando e procurando regularizar essas aprendizagens que estão equivocadas, isso para mim é...a avaliação acontece ai. Tem avaliação, que eu vou trazer como institucional aquela do final de cada bimestre (que me angustia muito!), chegar a fazer aquela avaliação para dar uma nota, mesmo considerando que eu observo o processo de cada criança. A aprendizagem para mim ela vai depender desse olhar que se tem para a avaliação e não é um olhar em que um se destaca. Nessa turma específica sempre teve criança que se destacavam...Tem crianças que se destacam, eu não procuro dar ênfase, elas já têm muita facilidade para muitas coisas. Meu olhar vai direcionar para aquelas que estão lá mais quietinhas, que não participam muito, que apresentam dificuldades, mas às vezes não dá, 35 não dá para direcionar* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

A intenção da avaliação, no contexto discursivo dessa professora, é regular as aprendizagens das crianças, validando as diferenças no processo de construção do saber de cada indivíduo nas atividades empreendidas com a intervenção da mesma, embora esta reconheça que não se constitui em uma tarefa simples, registrar diariamente os avanços e as limitações de todas as crianças o que exige tempo e conhecimento do grupo atendido para uma tomada de decisão.

3.4. A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO: o concebido e o vivido

> ***A avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos.***
>
> ***Maria Teresa Esteban***

No que se refere à condução do processo de aprendizagem, observei que a maioria das professoras, nas escolas contempladas na pesquisa, considera

importante o resultado, não valorizando o processo, isto é, as estratégias pessoais dos alunos e alunas no desempenho das atividades, as conquistas, os avanços, as superações, enfim, as construções de saberes.

No que tange ao processo avaliativo, as professoras Dália, Cravo e Bromélia respectivamente das escolas 02 e 05, promovem a avaliação classificatória, utilizam as formas clássicas de avaliar o desempenho cognitivo das crianças através de testes e provas, nos quais a repetição do modelo apresentado pelas professoras é cobrada com rigor. A professora Bromélia – Escola 05 confirma essa impressão, ao afirmar que:

> *A avaliação serve para ver se o aluno assimilou os assuntos, se entendeu os assuntos aí prontos, explicados...essa avaliação é essencial porque todos nós precisamos ser avaliados; porque se não formos cobrados nós deixamos as coisas despercebidas. Não é uma cobrança... No meu entendimento... se aluno não tem um rendimento numa matéria ou num assunto que ele não tenha dominado, nós devemos realizar novamente* (Profa. Bromélia – Escola 05).

Essa postura contempla uma concepção de avaliação...

> [...] centrada no aluno, que deve apresentar determinado rendimento em relação ás expectativas definidas pela escola. Entretanto, tais expectativas preestabelecidas, não levam em conta as características dos alunos enquanto grupo social concreto (SOUSA, 1994, p. 98).

Sendo assim, a prática avaliativa das aprendizagens de meninos e meninas no Ensino Fundamental, na maioria das escolas investigadas, acontece ainda, por meio de procedimentos em que o aspecto quantitativo prevalece sobre o qualitativo, a nota (registro numérico que caracteriza o desempenho cognitivo das crianças na escola) continua a ser a maior preocupação das professoras, configurando, desse modo, a materialização do processo avaliativo no modelo tradicional e classificatório.

Kamii e Joseph (1995, p. 199-200) destacam que:

> A única variável que interessa nos testes de avaliação padronizados é a correção da resposta. Assim, esses testes apenas nos dizem quantas respostas corretas uma criança produziu (o que resulta em sua nota) e como essa nota se compara com a de seus colegas. Elas não dão informação alguma sobre como as crianças chegaram às respostas ou se elas compreenderam ou não porque as respostas estavam certas (KAMII e JOSEPH, 1995, p. 199-200).

Todavia, vale ressaltar que nos discursos, algumas professoras demonstram conhecer e até defendem a avaliação escolar numa perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e processual.

> *A avaliação ela pode ser apresentada com funções diferentes, creio que no início do ano ela possa ser apresentada com a função de diagnóstico, tanto que Luckesi aborda essa questão de maneira muito forte. A gente faz um diagnóstico do nosso terreno, das crianças com quem a gente tá lidando. A partir desse diagnóstico eu vou traçar um caminhar, traçar um percurso com aquela turma. Agora ela também, ela tem a função formativa, porque à medida que eu avalio em que ela estava e eu preciso formar essa criança para ela vir a ser o que eu desejo, atingir o meu ponto de chegada então nesse momento ela vai ser formativa. Agora como eu preciso atribuir uma nota, eu preciso responder a uma necessidade institucional pra eu fazer com que essa criança passe para uma série seguinte, essa avaliação vai assumir a função somativa porque eu vou precisar somar escores, eu vou quantificar [...] é lógico que essas três funções não acontecem separadamente, não acontecem em um momento único durante o ano letivo. A cada dia eu posso fazer um novo processo de diagnóstico, eu posso perceber como está minha turma, eu posso relacionar como está meu trabalho, eu posso estar usando a avaliação como processo formativo* (Profa. Violeta – Escola 03).

Contudo, na prática, a avaliação aparece em sua dimensão legal, vinculada à necessidade de se dar uma explicação à família, à escola e à sociedade, respaldada pelas notas registradas nos diários escolares. A mesma professora legitima a "necessidade" de avaliar:

> *[...] avaliar é muito complicado, avaliar tudo é complicado porque depende do ângulo que você está olhando, eu tenho a certeza de que eu sou cuidadosa, eu tento ser justa, por tentar observar o progresso de cada criança, a individualidade de cada um, eu sei que*

> *muitos detalhes me fogem aos olhos, muitos detalhes fogem à minha compreensão porque eu também sou uma pessoa com meus limites, eu me acho pequena diante da grandiosidade que é avaliar, só que ela é necessária porque você precisa atribuir valor às coisas, você precisa atribuir um valor porque o mundo que a gente vive é quantificado, e "escola é vida" já dizia Dewey* (Profa. Violeta – Escola 03).

Entretanto, professoras como Crisântemo e Gardênia e, também, Margarida das Escolas 01 e 02 respectivamente praticam ao longo do processo ensino e aprendizagem uma avaliação que tende a ser processual e formativa, considerando o desenvolvimento do aluno e da aluna no seu próprio percurso de aprender. Esta prática das referidas docentes perpassa pela crença de que os sujeitos são capazes de superar obstáculos que interferem no seu processo de construção do conhecimento.

Conforme a declaração da professora, a nota alcançada pelo aluno e aluna num momento estanque do processo deixa de ser considerada como ponto final, afirmando que o mais relevante...

> *[...] são as minhas observações, quase que diárias do processo de cada criança. Por exemplo, numa atividade se uma criança tenha tira um quatro e se em todo processo essa criança foi assídua, participou das atividades, se ela questionou e se esclareceu as dúvidas e quando circulei pela sala e perguntei algo sobre o conteúdo e ela respondeu, com certeza ela não ficará com a nota alcançada na avaliação escrita. Para mim essa postura de estudante está auto-regulando as aprendizagens* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Neste contexto, conforme explica Zabala (1998), o objeto da avaliação a ser considerado, "[...] às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto que às vezes se desloca para a própria intervenção do professor" (ZABALA, 1998, p. 195).

Sobre avaliação processual, Dalben (s/d) destaca que a mesma configura-se como...

> [...] um exercício mental que exige a analise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida, o julgamento, o posicionamento e a ação sobre o objeto avaliado. Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor e de conhecimento da realidade e da relação do sujeito com essa realidade (DALBEN, s/d, p.23).

A partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa e das práticas observadas é possível afirmar que apenas as professoras Gardênia e Crisântemo na escola 01 e a professora Margarida na escola 02 percebem a avaliação como processo, servindo como referencial da prática pedagógica para que se tenha clareza do quando, onde e como intervir para que o aluno e a aluna avancem no processo de construção de novos conhecimentos, superando as suas limitações. Essa compreensão está explicita na fala abaixo:

> *[...] é do ato de avaliar que vai depender todo seu trabalho de construção com as crianças, com o seu grupo... Você faz uma avaliação para ver se o que você planejou está de acordo com aquelas crianças. Que as crianças do ano passado são crianças diferentes desse ano... eu não posso basear meu planejamento no ano passado, nem nos conteúdos do ano passado. E a partir dessa avaliação diagnóstica é que eu vou organizar meu trabalho, e à medida que organizo meu trabalho, que vou trabalhando, eu vou constantemente avaliando para vê r se estou atingindo meus objetivos. Então, a avaliação para mim é o princípio de tudo. Inclusive no meu trabalho docente...até porque assim, eu constantemente me avalio também....eu me avalio enquanto professora, eu avalio se o planejamento que fiz estava legal ou não...avalio a minha prática e o reflexo nas atitudes das crianças. É uma tomada de decisão....porque dependo dela (avaliação) que eu tomo decisões para ir adiante ou não* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Segundo Esteban (2001, p. 118), “[...] a nota (ou o conceito) é assumida como a informação relevante sobre as qualidades do sujeito esfacelado e tratado como

objeto da análise”. Nessa perspectiva o rendimento escolar é concebido como resultante das qualidades, reveladas através de indicadores observáveis e construídos pelos procedimentos de avaliação quando estes são cuidadosamente estruturados, aplicados e analisados.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Aprender não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim, em redescobri-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito.

Jean Piaget

4.1. A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA: algumas descobertas

> Ao discutir a questão da avaliação, hoje, talvez a pergunta mais importante seja: "Quem é mesmo que avalia?" Naturalmente, todas aquelas outras perguntas que nos ensinaram ser preciso fazer dentro de uma visão que se chamou a si mesma de técnica e a que se decidiu chamar, criticamente, de tecnicista são, certamente, interessantes de ser feitas – O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Tudo isso precisa ser pensado, discutido, decidido. Mas só terá uma resposta – ou isso ou aquilo – a partir da primeira questão respondida: "Quem avalia?" É esta a grande decisão política a ser tomada, a indicadora do rumo curricular e pedagógico que se vai dar ao processo educacional (ALVES, 2002, p. 132).

Iniciei o capítulo com esse texto da professora Nilda Alves (2002) porque acredito que a autora coloca com propriedade uma indagação que norteia toda a prática da avaliação no âmbito da sala de aula – quem avalia as aprendizagens dos meninos e meninas? – e esse questionamento merece resposta nessa pesquisa, uma vez que uma das relevantes questões a que esse estudo se destinou foi a investigação sobre as representações que os sujeitos – as professoras – constroem sobre a avaliação e a prática avaliativa no contexto da sala se aula. Diferentes significados foram atribuídos em relação à mensuração e à finalidade da avaliação. Uma das representações da avaliação mais presente no discurso e na prática da maioria das professoras estava relacionada à técnica de mensuração, isto é, ao

mecanismo de determinar a medida dos conteúdos explicados pelas professoras e a sua apreensão pelos alunos e alunas.

O depoimento da professora Rosa da Escola 04 demonstra com clareza a questão. Para ela, – *[...] avaliar é medir... Medir os conhecimentos dos nossos alunos, medir para ver como eles estão. Isso é o que é o verdadeiro sentido de avaliar. Utilizo para isso alguns instrumentos avaliativos (testes, provas e trabalhos).*

Desse modo, a docente coloca em seus instrumentos avaliativos a tarefa de quantificar as aprendizagens das crianças, sempre em meados e ao final da cada etapa de estudos. As notas são o retrato visível do desempenho e o "erro" implica em notas baixas e até mesmo em reprovação.

É interessante observar que, embora na sua fala essa professora demonstre uma certa preocupação em saber como estão os seus alunos e alunas no processo ensino-aprendizagem, a mesma não deixa claro se essa "medição" é um mecanismo de conhecer e diagnosticar para depois estabelecer uma tomada de decisão sobre o objeto investigado. Diagnosticar e decidir são dois pontos relevantes no ato de avaliar que não foram mencionados por essa docente.

Como afirma Hoffmann (2001, p. 123):

> [...] o importante é perceber que a finalidade da ação avaliativa, entretanto, é redefinida a cada momento do ciclo de aprendizagem, e será mais ou menos favorecedora à medida que os professores tiverem clareza sobre cada momento vivido pelos aprendizes (HOFFMANN, 2001, p. 123).

Uma prática educativa planejada e desenvolvida na crença de que as crianças são capazes de aprender e construir estratégias próprias para resolver problemas foi presenciada nas vivências das professoras da Escola 01 – Crisântemo e Gardênia – e da professora Margarida na Escola 02.

A forma como a avaliação vem sendo empreendida na maioria dos espaços investigados demonstra que algumas professoras ainda não compreendem a sua função formativa, haja vista que esse processo é utilizado para classificar os alunos e alunas, através de instrumentos que não contemplam a avaliação dos sujeitos na sua totalidade. O sucesso e o fracasso de cada membro são concebidos em uma dimensão singular, não sendo considerados como conseqüências do trabalho docente desenvolvido na instituição. De modo geral, quando o desempenho dos/as educandos/as não corresponde ao desejo das professoras investigadas, o resultado obtido – negativo – é de responsabilidade apenas dos meninos e meninas e de suas famílias.

Para Perrenoud (1999), os professores e as professoras precisam reinventar a prática avaliativa no espaço escolar. O autor alerta que o "[...] professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos do contrato didático, do trabalho escolar" (PERRENOUD, 1999, p. 122).

É por isso que a superação de determinados problemas pedagógicos e avaliativos depende, além de alterações do modo de produzir os instrumentos, de mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Na proposta de trabalho de algumas professoras evidenciadas logo adiante, percebe-se uma ênfase nas atividades que concebem o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito participativo nesse processo. Trata-se de estruturar e organizar os conteúdos escolares e o modo de conduzi-los nas atividades de sala de aula numa proposta pedagógica que supere uma concepção de ensino tradicional, preocupada meramente em reproduzir conhecimentos.

Uma questão a salientar e que foi observada neste trabalho foi a relação existente entre os objetivos e a avaliação. Notei que tal relação foi destacada por três professoras – Crisântemo, Gardênia e Margarida – como referência no seu projeto didático-pedagógico. As práticas avaliativas estão impregnadas por um modelo vivenciado pelas colaboradoras da pesquisa, enquanto alunas, no seu processo de formação docente. Nesse sentido, pode-se entender que as questões "o quê", "para quê", "quando" e "como" avaliar, estão implícitas no trabalho docente, arraigado de valores internalizados nessa formação. É interessante observar ainda que a "[...] definição pelos valores, crenças e princípios que orientam as práticas pedagógicas escolares tem origem num universo muito amplo, que reflete a própria construção social da realidade" (DALBEN, 2004, p. 83).

A formação continuada de algumas professoras no seu local de trabalho e a sua inserção em cursos de formação docente podem promover mudanças no âmbito da sala de aula, conforme se pode observar mais adiante, há sérias implicações entre a formação docente e a prática avaliativa das professoras.

No que concerne à finalidade da avaliação, todas as professoras demonstraram que a relevância da verificação está em saber se houve ou não aprendizagem. Entretanto, a maioria (cinco) toma essa dimensão como resultado de medição e não reflexo do processo ou tomada de decisão quanto aos resultados. Trata-se, portanto, de atribuir notas ao desempenho do/a aluno/a, conforme narrativa da professora Rosa – Escola 04:

> [...] Serve para a gente ver o valor do aluno... o seu progresso, para a gente ver como estar [sic] o aluno, o andamento do processo de aprendizagem. Se a gente não avaliar o aluno como é que a gente vai saber se ele está crescendo ou não. É por isso, que é importante ter um registro né? Tudo a gente tá registrando, tudo a gente tá marcando (Profa. Rosa – Escola 04).

Pelas experiências vivenciadas na Escola 04, precisamente na sala de aula da professora Rosa, posso garantir que a expressão *[...] tudo a gente tá registrando, tudo a gente tá marcando...* refere-se à prática da professora em descrever no diário escolar o perfil de cada criança e, sobretudo, as suas produções, no que concerne às atividades em classe e as extra-classe.

A professora Bromélia – Escola 05 – também reforça essa crença através do seu depoimento sobre a finalidade da avaliação no cotidiano da sala de aula concebida como a condição possível de verificar o desempenho das crianças:

> *A função maior da avaliação na escola é verificar o rendimento do aluno. Ver se ele aprendeu mesmo. Se não aprendeu, não assimilou os conteúdos, nós vamos procurar outros meios, outras formas ao nosso alcance para poder oportunizar o aluno a construir o conhecimento que ensinamos na sala de aula. Avaliação, ela é essencial... essencial mesmo... é importante avaliar, mesmo não cobrando, mas tudo tem que ser avaliado para dar um estímulo ao aluno e até o professor sente-se estimulado quando vê que o aluno cresce, aprende... A avaliação tem que ser com o aluno... O importante é ver o aluno aprender* (Profa. Bromélia – Escola 05).

A referida professora afirma também que, no processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser destinada exclusivamente aos alunos e alunas, reafirmando assim, o caráter unilateral do processo. A avaliação se restringe ao eixo professor-aluno, em que apenas o aluno e a aluna são avaliados. Esta justificativa é um reflexo marcante do processo escolar vivenciado pela professora.

Pedagogicamente, acredito que a função primordial da avaliação é a possibilidade de conhecer para, em seguida, tomar uma decisão. Avalia-se para acompanhar os caminhos percorridos pelas crianças e, a partir do seu desempenho, diagnosticar as dificuldades, conhecer as estratégias que cada um constrói na resolução de problemas e estabelecer uma tomada de decisão, visando alcançar o papel social da escola: oferecer um ensino de qualidade tendo em vista a

aprendizagem de meninos e meninas e o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas. Nessa abordagem, o professor e a professora utilizam a avaliação como processo de análise do seu trabalho e das construções dos/as alunos/as, podendo, assim, tomar decisões durante o percurso e intervir quando necessário para atingir os seus objetivos didático-pedagógicos. Essa é também a concepção da professora Gardênia – Escola 01 – sobre a função da avaliação no espaço escolar. Segundo ela: – *[...] avalio para ver se os objetivos definidos nos indicadores do bimestre foram alcançados. Eu percebo isso através do que os alunos apresentam na sala de aula para a gente... Avaliando suas produções...*

Já a professora Crisântemo, membro da mesma instituição de ensino, ressalta a relevante função do ato de avaliar, enquanto possibilidade de tomada de decisão, ainda no processo, no curso das atividades. Para ela, existem duas crenças sobre a função da prática avaliativa no interior da escola.

> *Têm dois pontos que considero importante destacar quando se trata da função da avaliação no contexto da sala de aula. O meu que vou considerar da escola e o relativo à sociedade. A sociedade quer medir o conhecimento de cada um, o quanto você é bom... é o que está aí. E o meu... eu não quero medir, eu quero ver em que cada criança precisa melhorar... em que meu aluno está precisando de investimento... então para mim a nota não tem tanto valor. Avalio, e avalio sempre... mas, com esse objetivo... o que é que eu posso dar continuidade, o que é que eu tenho que parar e refletir porque meu aluno não conseguiu. Então, eu acho que esses dois pontos se distinguem. Enquanto um segmento quer o resultado, eu penso no processo, naquilo que foi garantido e o que ainda precisa ser. Portanto, é uma tomada de decisão mesmo... eu dependo da avaliação para depois definir o que fazer, onde seguir...(*Profa. Crisântemo – Escola 01).

O relato da professora coloca com clareza que a avaliação no âmbito da sala de aula vai muito além da simples tarefa de verificar para depois quantificar as aprendizagens das crianças, classificando “os que sabem” e “os que não-sabem”.

Para ela, a prática avaliativa está atrelada à necessidade de pensar sobre a prática na prática. Para isso, acompanha o processo de aprendizagem das crianças e a avaliação nesse contexto, desempenha a função norteadora de organização do trabalho docente. Conforme ressaltou a professora Crisântemo, na sua fala, se os objetivos no contexto das práticas de ensino não foram alcançados, faz-se necessário tomar uma decisão, tendo em vista superar os problemas apresentados pelas crianças no curso dos trabalhos.

Há tanto na fala da professora, quanto na sua prática cotidiana, uma preocupação com a aprendizagem das crianças, mais, ainda, com aquelas que apresentam dificuldades no percurso. Desse modo, a avaliação é concebida como um mecanismo de emissão de informações acerca do processo, para que a docente, posteriormente, possa tomar uma decisão nas as situações didáticas.

Inconteste, a professora Crisântemo atua na direção de Hoffmann (1996) quando afirma que “a avaliação é a reflexão transformadora em ação [...]. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento” (HOFFMANN, 1996, p. 18).

Para Souza (1994), a avaliação de aproveitamento deverá contemplar as diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas no processo ensino-aprendizagem, considerando os objetivos visados pelo/a professor/a no conjunto de atividades inseridas no plano de curso e do projeto educativo. O aluno e a aluna devem, neste contexto, aprender com as práticas de avaliação empreendidas, identificando de forma transparente esses objetivos, distinguindo claramente suas dificuldades e possibilidades.

Desse modo, professores e professoras vão tecendo a sua prática educativa mediante análise das questões que norteiam o processo avaliativo. Assim, a função principal da avaliação escolar é a de fornecer informações relevantes sobre cada sujeito no processo e, cabe então ao/a professor/a interpretá-las no contexto e elaborar um plano de ação buscando soluções para os problemas detectados.

A possibilidade do/a professor/a usar a avaliação como condição de pensar a sua prática pedagógica está intrinsecamente ligada à sua concepção de avaliação. Como diz Zabala (1998, p. 200), “[...] a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas”.

Pode-se apontar que a avaliação funciona também na organização do trabalho docente contribuindo para pensar a prática pedagógica. Nesse sentido, observei que no decorrer do processo educativo as professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida e seus alunos e alunas se relacionam e tomam decisões avaliativas, o que julgo caracterizar um processo de avaliação numa perspectiva socioconstrutivista de ensino e aprendizagem.

Observo, pois, que o trabalho dessas professoras vai ao encontro do que entende Hadji (2001, p. 15), ao afirmar que “[...] a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos”.

Esse autor ressalta, ainda, que:

> [...] a avaliação no sentido estrito é apenas um auxiliar da ação pedagógica. Isso significa ao mesmo tempo que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os professores-avaliadores é ensinar, isto é, ajudar os alunos progredirem em suas aprendizagens (HADJI, 2001, p.66).

Estas reflexões coincidem com o estudo de Hoffmann (2001), que também enfatiza a necessidade de compreender a finalidade da prática avaliativa a serviço da aprendizagem do educando e da educanda, da eficiência do fazer pedagógico, cotidiano visando à promoção dos alunos e alunas. Nesse sentido, o/a professor/a é concebido/a como parceiro/a dos educandos/as, promovendo situações de aprendizagens significativas, a partir do contexto de cada um. As intervenções pedagógicas são resultado das ações e do conhecimento da classe. O relevante, neste contexto, é que as situações didáticas estarão voltadas para a aprendizagem, favorecendo e conduzindo um processo interativo e dialógico.

Freire (1993) alerta para a relação indissociável do processo pedagógico, alegando que não acontece o ensino sem a aprendizagem. Ambos os atos estão intrinsecamente articulados entre si.

No contexto das escolas investigadas a finalidade da avaliação é justificada como mecanismo para avaliar as aprendizagens dos alunos e alunas no processo, e, algumas professoras justificaram que à medida que verificam se a aprendizagem está acontecendo, também avaliam seu desempenho, como mediadoras.

Segundo a professora Violeta – Escola 03 a prática avaliativa na escola ...

> *[...] na verdade ela tem dupla finalidade, né? Uma, em relação ao aluno, perceber o nível em que o aluno estava e o progresso que ele trilhou nessa caminhada e por isso atribuir uma nota é lógico! Porque eu tenho como quantificar isso, ai entra por questões institucionais, educacional, rede, mas eu preciso quantificar esse progresso, mas para mim avaliação é você perceber realmente o progresso que ele seguiu, o andar dessa criança ou desse aluno e para o professor porque, à medida que estou avaliando o aluno eu estou me avaliando, eu tô percebendo o que a minha turma em geral teve dificuldade, se foi uma dificuldade presente em muitas crianças, ou se é provável que a dificuldade esteja em mim, no meu modo de apresentar aquele assunto, no meu modo de instigar a turma com respeito aquele conteúdo então à medida que eu avalio o aluno eu também me avalio porque eu começo a perceber a grandiosidade que é avaliar e a minha pequenez diante dessa complexidade porque você percebe a cada dia pessoas diferentes apresentarem situações*

> *diferentes. É...variantes que se inter-relacionam e você não sabe realmente como se posicionar e você percebe que você precisa melhorar enquanto profissional* (Profa. Violeta – Escola 03).

Percebo que mesmo reconhecendo que a finalidade da avaliação é observar as estratégias utilizadas pelos alunos e alunas para resolver as questões e, portanto, avaliar as vivências dos alunos/as, considerando suas conquistas, seus avanços e as dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem, a professora Violeta não consegue separar a avaliação enquanto processo formativo da avaliação como quantificação de aprendizado. Ressalta a forte ligação entre a avaliação e a medição das aprendizagens, justificando que a utilização de notas é uma exigência legal. Por outro lado, a professora reconhece que a avaliação das aprendizagens de seus alunos e alunas é um indicador de análise do seu trabalho no sentido de atribuir as situações de sucesso dos meninos e meninas à sua prática pedagógica e, em contraponto, as situações de fracasso atribuídas a fatores externos à sala de aula.

A professora suscita a idéia de uma prática reflexiva, que não apareceu nos diversos momentos em que foi observada durante a pesquisa. Mesmo tendo consciência de que, ao mesmo tempo em que avalia as aprendizagens das crianças, avalia também seu ensino, no cotidiano da sala de aula, os resultados não serviram para o exercício de tomada de decisão da professora no que concerne ao replanejamento das atividades, tendo em vista superar as dificuldades e melhorar os resultados alcançados pelos seus alunos e alunas. Dessa maneira, alimenta a concepção classificatória e valorativa da avaliação e, a auto-avaliação da docente fica no plano do discurso.

Esta questão é também percebida na fala da professora Cravo – Escola 05, ao relatar que:

> *[...] a avaliação eu utilizo para saber em que andamento as coisas estão, não é? Em que condição de aprendizado está o aluno. E, outra coisa também, além de fazer avaliação para saber em que condições o aluno se encontra, dos avanços dele, do conhecimento, para saber também se quando eu planejei meu objetivo, se eu estou atingindo, se eu estou conseguindo alcançar os meus objetivos* (Profa. Cravo – Escola 05).

A professora Cravo, entretanto, não demonstrou em sua prática a imbricada relação existente entre avaliação das aprendizagens e o trabalho desenvolvido por ela. Portanto, há um distanciamento entre o dito e o feito, retratando assim, que a avaliação continua sendo compreendida como algo destinado apenas ao aluno. Na prática cotidiana dessa professora o significado de avaliar consiste em classificar alunos e alunas através da realização de provas para obter dados, a partir dos quais se atribuem valores (registro numérico – notas), e estas traduzem as aprendizagens correspondentes a cada criança.

No que diz respeito ainda à finalidade prática da avaliação, encontro em Hoffmann (1996) significado para estas observações, quando esta afirma que a avaliação ainda hoje é concebida como momento terminal do processo educativo embora haja um movimento contrário objetivando transformar esse momento numa busca incessante de compreensão das dificuldades dos alunos e das alunas aumentando a dinâmica das oportunidades de conhecer.

De acordo com as finalidades atribuídas, por essa autora, nesse enfoque a avaliação da aprendizagem é concebida como alternativa necessária para promover a inclusão, e não a exclusão na prática educativa. Emerge, daí, a necessidade de repensar a avaliação e sua finalidade no espaço escolar. Para isso, torna-se necessário uma forte intervenção do/a professor/a na sala de aula articulando-se em torno dos processos da aprendizagem vivenciados por cada criança. Portanto, a maneira como cada uma aprende torna-se o objeto da avaliação na sala de aula.

Assim, essa discussão converge para a posição de Dalben (2004) ao apontar a finalidade do processo da avaliação no espaço escolar:

> [...] realizar uma investigação contínua da realidade para melhor conhecê-la e entendê-la, cabendo aos educadores o papel de captar essa totalidade de relações, coletando dados e informações sobre o desenvolvimento dos alunos [...]. O objetivo da avaliação não é mais o de obter um produto pronto e fechado, mas o de buscar conhecer cada vez mais o aluno e a realidade que o integra (DALBEN, 2004, p.72).

Mesmo sendo a avaliação feita por um dos segmentos do processo educacional – nesse caso, o/a professor/a – foi possível perceber que as professoras Crisântemo e Gardênia, na Escola 01 e a professora Margarida na Escola 02, compartilham de uma prática avaliativa emancipatória e dialógica.

Discutida a finalidade da avaliação, através das diversas representações expressas pelas professoras investigadas, não posso deixar de pensar na organização do trabalho docente e, por essa razão torna-se necessário contemplar a questão do planejamento nessa abordagem. No cotidiano escolar fala-se dos objetivos dos conteúdos que serão trabalhados, das estratégias, procedimentos metodológicos, das atividades e até dos recursos materiais que auxiliarão na tarefa docente. Mas, de modo geral, a avaliação não faz parte do ato de planejar. Tradicionalmente, a avaliação é feita de forma unilateral, só o/a professor/a avalia o desempenho dos meninos e meninas, predominantemente através de provas, elaboradas, aplicadas e corrigidas, cujos resultados são registrados nos diários e, posteriormente, entregues aos alunos/alunas e suas famílias.

A constatação de que a avaliação da aprendizagem não é planejada foi comprovada na fala da professora Cravo – Escola 05 ao afirmar que:

> [...] Na realidade eu não me preocupo com o ato de planejar previamente [sic] as avaliações, uma vez que elas ocorrem mesmo no meio e no fim das unidades. Primeiro, eu vejo como anda o meu trabalho com os meninos, depois penso na prova. Mas, de qualquer maneira este instrumento tinha que ser planejado até porque não pode ser improvisado. [...] Porque se trata de um trabalho sério, um trabalho que tem um objetivo a alcançar, né? [...] Eu fazia um planejamento semanal que ia ser trabalhado no decorrer da semana seguinte, junto com as colegas, no AC. [...] Fazia um levantamento dos conteúdos... dos assuntos como seriam trabalhados, como é que ia ser desenvolvido o exercício, as atividades, então planejava a todo o momento o que ia ser aplicado (Profa. Cravo – Escola 05).

Também as professoras Bromélia – Escola 05 e Dália – Escola 02, demonstraram insegurança e limitação diante da necessidade de planejar os instrumentos avaliativos. Quando questionadas essas docentes afirmaram que sentem a necessidade de fazer o planejamento (semanalmente) das tarefas aplicadas diariamente e que nunca se atentaram para planejar os instrumentos de avaliação. A fala da professora Cravo – Escola 05 – retrata essa situação ao afirmar que elaborar uma prova escrita não necessitava planejar, pois esse trabalho só acontecia em meados e no final de cada unidade de trabalho escolar. O relato dessa professora aponta como a prática do planejamento apenas é contemplada na organização do seu trabalho, voltada exclusivamente para a escolha das atividades que serão empreendidas posteriormente. Considero reveladora tal postura da professora, uma vez que a mesma materializa na sua fala como a avaliação é desconsiderada como parte integrante e integrada no dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Retomando a narrativa da professora Cravo, a ação de planejar, enquanto etapa do trabalho docente, está voltada prioritariamente para as tarefas que são executadas diariamente e, que contemplam a parte operacional/procedimental do processo. Mesmo questionada sobre o planejamento da avaliação e dos instrumentos avaliativos, a professora Cravo não articulou uma relação entre a sua

prática avaliativa entrelaçada ao planejamento. Então, como avaliar com critérios sem planejar o que se desejar investigar?

Já as professoras Crisântemo e Gardênia – Escola 01 – consideram que na prática educativa é fundamental que o educador tenha clareza dos objetivos que se deseja alcançar, e, para tanto, deve-se estabelecer uma relação entre o planejamento, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, que por sua vez, deve estar voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos e das alunas. Como bem sinaliza Luckesi (1997, p. 165), "[...] planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios".

Essa compreensão da relevância do planejamento da avaliação no espaço escolar foi percebida na organização do trabalho pedagógico dessas professoras. Sobre a questão, a professora Gardênia fez o seguinte comentário:

> *A gente sempre planeja. Sempre planeja pela necessidade, tem determinada coisa que a gente dá, um conteúdo que a gente deu, a gente fala : "Não!" não dá para ir para frente , a gente tem que parar, planejar o que vai colher daquilo ali, então tem que ter um objetivo . Por exemplo, para ver se o aluno reconhece a diferença entre verbos e pronomes. Então a gente tem que fazer uma atividade para ver se eles tão reconhecendo. Pra eu saber se eles estão garantindo aquilo, é que eu vou planejar o instrumento que vou avaliar essas aprendizagens. Planejo sim... porque eu tenho meus objetivos, quer dizer eu planejo e tenho meus objetivos que tem que estar compactuados com os objetivos da Escola, tem os objetivos que tem que ser garantidos pela 4ª série, e sou eu que preparo e planejo essa caminhada. Desse modo, eu utilizo vários critérios. Os critérios que são planejados são aqueles que eu acho necessários. Todas as coisas que foram planejadas e organizadas são avaliadas* (Profa. Gardênia – Escola 01).

A importância conferida à prática de pensar e elaborar os instrumentos de avaliação foi contemplada tanto nos discursos quanto nas práticas das professoras Crisântemo e Gardênia, ambas da Escola 01. A elaboração de indicadores de aprendizagem (bimestralmente) está intrinsecamente ligada à escolha dos

instrumentos, tendo em vista alcançar os objetivos do processo ensino-aprendizagem. A professora Crisântemo explicita assim, essa necessidade:

> *Planejo sim... Têm que ser planejados. [...] Agora...não dou ênfase aos conteúdos... O mais importante para mim são os procedimentos e a regulação dos estudos, do quê garantir conceitos que podem ser modificados ao longo da sua escolaridade. A partir do trabalho que venho desenvolvendo, eu vou estabelecendo alguns critérios. Então, na nossa escola temos um relevante instrumento que a gente chama dossiê avaliativo, ele tem uma pauta. Nessa pauta nós colocamos objetivos para serem atingidos no bimestre. Então, é a partir desses objetivos que eu vou trabalhar os conteúdos e os procedimentos, também para garantir as aprendizagens das crianças. [...] É a partir desses objetivos que eu trabalho que vou fazer a avaliação. O cuidado que tenho é que o meu instrumento de avaliação – inclusive a prova – ele não é distante da minha realidade, que venho trabalhando no decorrer da unidade de estudos, isto é, do que elas – as crianças – fazem cotidianamente na sala de aula* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Observo nesse depoimento alguns dados interessantes. Ao tratar da questão da avaliação, a professora Crisântemo aponta que o mais relevantes são os procedimentos utilizados, tendo em vista a regulação das aprendizagens dos educandos e das educandas durante o percurso. A observação, a descrição, o registro e a análise das vivências dessas crianças vão culminar na produção do dossiê a cada bimestre. Há consonância entre o dizer e o fazer na prática pedagógica da docente Crisântemo e da sua colega Gardênia.

A professora Crisântemo sinaliza, na sua fala, que o seu trabalho pedagógico não se limita apenas aos conteúdos sistematizados. De fato, se pensarmos na quantidade de informações que recebemos na nossa caminhada de estudantes, nos bancos escolares, no Ensino Fundamental e Médio, que muitas vezes nunca foram usadas em nossa vida diária, e que nem lembramos, concluímos que a afirmação da professora tem coerência. Essa observação relevante foi constatada no relato feito pela professora ao afirmar que: *[...] não dou ênfase aos conteúdos... O mais*

importante para mim são os procedimentos e a regulação dos estudos, do quê garantir conceitos que podem ser modificados ao longo da sua escolaridade.

Assim, a avaliação e a aprendizagem nas práticas das professoras Crisântemo e Gardênia – Escola 01 estão intrinsecamente articuladas na medida em que consideram as construções cognitivas – formas e ritmos de aprendizagens – das crianças que são avaliadas, a partir da referência de indicadores previstos para o bimestre de estudos. Neste âmbito, conforme entendimento de Hadji (2001, p. 45), "[...] a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas, que constitui o referente da avaliação".

Ainda, segundo esse mesmo autor,

> [...] a competência de um sujeito avaliador exprime-se na pertinência de suas escolhas, isto é, na adequação e clareza entre suas intenções, objetivos, ações e decisões. Será nesses momentos de avaliação que o sujeito exercerá a sua liberdade, exercerá o seu desejo, relacionando o real com os projetos idealizados por ele ou pelo coletivo a que pertence ou mesmo por outros a quem considera que deva reverência (HADJI *apud* DALBEN, s/d, p. 38).

Situando o trabalho dessas professoras em sala de aula, a prática de planejar os instrumentos avaliativos é uma constante neste espaço escolar, considerando que todo o trabalho pedagógico é norteado pelos indicadores de aprendizagem construídos a cada bimestre, conforme a fala da professora. Aliás, o ato de planejar é um elemento constante no trabalho pedagógico empreendido pelas professoras desta unidade escolar em parceria com as coordenadoras pedagógicas.

A avaliação da aprendizagem na concepção das professoras Crisântemo e Gardênia na Escola 01, também é concebida como um eixo norteador da prática pedagógica e aparece como a referência fundamental que permite pensar, organizar e dar sentido ao trabalho docente. De fato, nesse espaço escolar, o/a professor/a é concebido/a como um/uma "[...] profissional da aprendizagem, da gestão de

condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (ALTET, 2001, p. 26).

Desse modo, o trabalho dessas professoras está fundamentado na concepção de que o/a educando/a é construtor/a de seu próprio conhecimento, este, por sua vez, constituído de uma rede de relações significativas entre os conteúdos relevantes para o contexto de suas vivências. Assim, com as constatações acima, encerro esse item reafirmando a pertinência da epígrafe de Jean Piaget que o inicia: “[...] Aprender não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim, em redescobri-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito”.

4.2. O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO ATO DE AVALIAR

Um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros.

Bernard Charlot

Durante o período de observação das práticas das professoras pesquisadas, constatei que a maioria dava ênfase à perspectiva tecnicista de ensino, valorizando a verificação pontual da aprendizagem em detrimento do processo de avaliação contínua e formativa.

Na realidade, a maioria das professoras demonstrava uma preocupação excessiva com a escolha de um bom instrumento de medida, referente às atividades de testar e medir. Valorizavam as provas escritas, freqüentemente, com questões totalmente descontextualizadas voltadas para a prática da memorização de informações e dados.

É interessante observar que, no cotidiano, as professoras Bromélia e Cravo – Escola 05, Dália – Escola 02, e a professora Rosa – Escola 04, ignoravam procedimentos mais apropriados para o público assistido, como por exemplo: diário de anotações, observações com registros escritos, dossiês e outras estratégias de acompanhamento do processo vivenciado por cada aluno e aluna em diferentes momentos de avaliações formais e informais, considerando as dificuldades enfrentadas pelas crianças no ambiente familiar e que não favoreciam a construção de aprendizagens significativas.

Um outro aspecto visível nos espaços onde aconteceu o estudo refere-se às práticas avaliativas formais. De modo geral, os procedimentos avaliativos mais utilizados nos contextos investigados usavam quase exclusivamente a linguagem escrita. Testes e provas dissertativas com questões objetivas e os trabalhos individuais ou em grupos, como pesquisas, produções de textos, questionários, confecções de cartazes, pequenos relatos de experiência, dentre outros. A observação, descrição e registro dos percursos de aprendizagem vivenciados pelos meninos e meninas eram praticados por poucas professoras, Crisântemo e Gardênia – Escola 01, Margarida – Escola 02 e Violeta – Escola 03. No entanto, torna-se pertinente afirmar que a professora Violeta não demonstrava, nas ações cotidianas, considerar essas situações didáticas como possibilidade de práticas avaliativas. Tal situação foi percebida no decurso da investigação.

Pude observar e acompanhar, também, práticas avaliativas diferenciadas, cuja concepção de avaliação com a intenção formativa contemplava também, a análise do trabalho pedagógico, através da reflexão sobre o ensino e suas implicações na aprendizagem, processos intimamente ligados entre si. Isso se deu na Escola 01 onde as professoras Crisântemo e Gardênia empreendem práticas

avaliativas voltadas para a autonomia intelectual dos educandos e educandas e, na Escola 02, onde a professora Margarida também demonstrava tal preocupação com essa prática. Ao ser indagada sobre o assunto, essa docente fez a seguinte relação entre a avaliação escolar e a avaliação do seu próprio trabalho, enquanto atividade também possível de ser avaliada:

> *Eu compreendo avaliar de duas maneiras...Avaliar o nosso trabalho enquanto professora, também é preciso avaliar a postura da escola né, avaliar a metodologia que a gente aplica e avaliar o nosso trabalho diante dos nossos alunos. Será que ele está surtindo efeito? Será que a gente vai obter resultado? O que eu estou fazendo está certo ou errado? Hoje, também eu já tenho outra visão do errado, o errado é uma tentativa de acerto...então avaliar pra mim é isso, é buscar naqueles possíveis erros, entre aspas, um meio de subsidiar as correções, pra mim avaliar é isso, avaliar é buscar meios de corrigir aquilo que a gente não fez como deveria* (Profa. Margarida – Escola 02).

O significado atribuído à avaliação como processo de verificação das aprendizagens dos alunos e das alunas, era visível tanto no discurso quanto nas práticas da maioria das professoras. As vivências avaliativas aconteciam em momentos pontuais do processo. As provas escritas eram aplicadas ao término de cada unidade de ensino, cuja justificativa ressaltava as exigências normativas institucionais. As provas estavam centradas na professora e nos alunos e alunas e, a avaliação da aprendizagem escolar ligada à reprovação.

A avaliação ficava reduzida ao “como fazer” e aplicar um bom instrumento de medição das aprendizagens.

Por meio dos depoimentos, todas as professoras afirmavam conceber a prática avaliativa como uma etapa significativa do trabalho pedagógico, cujo principal objetivo no cotidiano da sala de aula é acompanhar o desempenho acadêmico dos meninos e meninas, utilizando procedimentos diferenciados de avaliação.

Entretanto, a diversificação de instrumentos só foi verificada nas Escolas 01 e 02, ressaltando que na Escola 02 apenas uma professora portava essa diversificação.

As professoras investigadas revelaram em seus discursos, que compreendem a avaliação das aprendizagens escolares atrelada a um processo contínuo, tendo em vista a formação dos/as educandos/as. É interessante observar ainda que essa compreensão do ato avaliativo, efetivamente, só foi contemplada no fazer cotidiano das professoras Crisântemo e Gardênia na Escola 01 e da professora Margarida na Escola 02.

Essa concepção de avaliação centrada na investigação e na reflexão sobre a construção da aprendizagem dos educandos e das educandas, retrata na prática de tais professoras que a avaliação deriva da intencionalidade da ação pedagógica no conjunto das situações didáticas. Assim, a observação e o registro do fazer cotidiano dessas crianças eram os instrumentos avaliativos mais utilizados pelas três professoras já citadas. Vale ressaltar, contudo, que a prova também fazia parte dessa dinâmica avaliativa, mas, com outra conotação, isto é, era só mais um instrumento, sem necessariamente receber o *status* do mais relevante no processo, como nas práticas das outras professoras.

Sobre o desafio de avaliar as aprendizagens de seus alunos e alunas através desses instrumentos, a professora Crisântemo fez o seguinte comentário:

> *[...] Avaliar não é simples... mas, avaliar o processo é mais fácil do que avaliar por provas. O difícil é como fazer esse acompanhamento e a partir daí ... dessa constatação, que comecei a estudar mais... estudar mais sobre avaliação e hoje eu posso dizer que não sou ainda o que eu desejo, o que eu considero ser uma boa professora-avaliadora. Ainda sofro ao avaliar, ainda me perco em alguns detalhes... em alguns critérios, mas já pratico uma avaliação mais madura, mais confiante, sem receios de estar errando. Sei que erro ainda, mas já tenho essa certeza e procuro melhorar* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

É sabido que na rede municipal de ensino de Feira de Santana a avaliação, mediante a utilização de provas escritas, é uma atividade que acontece como uma obrigação institucional. A fala da professora Rosa – Escola 04 – confirma essa impressão, ao afirmar que: – *[...] a gente tem que prestar contas... A Secretaria exige e aí a gente tá cumprindo... Se querem, a gente tem que estar de acordo com a instituição. Avaliar é uma prestação de contas. E a prova retrata isso.*

Na Escola 01 acompanhei práticas avaliativas concebidas e vividas com caráter formativo. Faz-se necessário enfatizar que esta unidade de ensino caracteriza-se como um espaço diferenciado de formação docente. Desse modo, pode-se concluir que a formação continuada das professoras Crisântemo e Gardênia foi um fator significativo na compreensão do processo de aprendizagem das crianças. Neste contexto, as diferenças de cada indivíduo no processo de construção de conhecimento e as estratégias utilizadas por cada um, refletem uma preocupação e o respeito às diferenças. Para isso, as professoras, recorriam a procedimentos avaliativos diversificados, estimulando a participação e a autonomia dos meninos e meninas na resolução de problemas cotidianos.

Isso pode ser observado na construção dos indicadores e nos elementos que compõem as consignas sugeridas pela professora Crisântemo na avaliação transcrita logo a seguir. O simples fato de abordar de forma diferente, situações de aprendizagem já tradicionalmente exploradas na Área de Matemática, faz com que a avaliação assuma outra conotação.

TAREFA DE CLASSE

1. **Leia os problemas abaixo com atenção:**

a) Caio é um garoto de 6 anos e gosta de brincar com bolinhas de gude. Todos os dias acorda às 8:00h, toma o seu café e corre para a casa de seu amigo Júnior para brincar. Caio levou 2 dúzias de bolinhas para jogar. No final do jogo ele havia perdido um quarto de suas bolinhas e Júnior ficou muito contente; pois agora tinha o triplo de bolinhas de Caio. Quantas bolinhas Júnior tinha ao todo ao iniciar o jogo?

- Liste as informações que são desnecessárias para resolução deste problema:

_____

_____

_____

- Liste as informações que você precisa considerar para resolver o problema:

_____

_____

_____

- Resolva o problema:

Resposta:

_____

_____

b) Horripilante Pânicos é uma assombração. Ela tem um cão fantasma, o Ossinho. Todas as sextas-feiras eles passeiam pelos cemitérios e viram as cruzes das covas. Às quintas, assombram os vampiros. As terças assustam os monstros. No resto da semana eles estão mortos de cansaço e descansam. Em quais dias da semana eles descansam, sabendo que aos domingos Horripilante lava o seu lençol?

- Liste as informações que são desnecessárias para resolução deste problema:

_____

_____

_____

- Liste as informações que você precisa considerar para resolver o problema:

_____

_____

_____

- Resolva o problema:

Resposta:

_____

_____

As professoras Crisântemo e Gardênia utilizam o dispositivo dos indicadores de aprendizagem, cujo principal objetivo é verificar se as metas estabelecidas num determinado período de estudos foram alcançadas pelos meninos e meninas. O que

se pode observar no quadro de indicadores da Área de Língua Portuguesa. (Vide anexo – quadro completo), construído pelas docentes no decorrer da IV Unidade.

Relatório Parcial
IV Unidade – 2003
Área: **Língua Portuguesa**
Indicadores

LEITURA

	A	B	C	D
Faz leitura com expressividade respeitando a pontuação.				
Comunica-se de forma sintética e crítica sobre o conteúdo da leitura apresentada.				
Compreende os textos lidos.				
Apresenta disposição para ouvir a leitura de textos feitos pelo outro (professor ou colega).				
Identifica os diferentes tipos de contos, de acordo com suas finalidades.				
Demonstra interesse e empenho em ler (oral e silenciosamente).				
Respeita a fala dos colegas no momento de discussão.				
Argumenta em defesa de suas idéias.				

PRODUÇÃO ESCRITA

	A	B	C	D
Demonstra envolvimento com atividades de produção.				
Apresenta textos organizados, considerando aspectos como: parágrafo, pontuação, emprego de maiúsculas, separação de sílabas, concordância e acentuação.				
Elabora textos que seguem uma seqüência lógica, quanto a introdução, desenvolvimento e conclusão.				
Produz textos utilizando descrições de ambientes e personagens.				
Produz textos reconhecendo as diferentes posições que o narrador pode assumir.				
Tem preocupação com a escolha do vocabulário e com a ortografia das palavras				
Reconhece as características dos vários tipos de contos.				
Produz contos de acordo com as características estudadas.				
Apresenta textos com palavras acentuadas de forma adequada.				
Produz textos utilizando-se da concordância verbal e nominal.				

REVISÃO DE TEXTO

	A	B	C	D
Apresenta textos com letras legíveis.				
Lê a produção após estar concluída.				
É capaz de detectar e corrigir erros ortográficos e de concordância.				
Fica atento no momento de passar a limpo a produção revisada.				
Faz referência as regras já trabalhadas para justificar seus erros				

(ortográficos, acentuação e concordância).				

COMENTÁRIOS

Os indicadores permitem que as professoras avaliem as aprendizagens de cada aluno e aluna a partir da definição prévia dos objetivos que cada criança deverá alcançar durante o período letivo. A avaliação, nesta unidade escolar, é concebida como um processo de investigação sobre a trajetória de construção de conhecimentos de cada criança pelas professoras responsáveis pela turma. Desse modo, a avaliação é considerada como mecanismo que norteia e reorienta as ações no interior da sala de aula, o que exige uma prática constante de planejamento das atividades empreendidas diariamente.

Também é importante ressaltar que com a definição de tais indicadores, as professoras Gardênia e Crisântemo – Escola 01, selecionam as estratégias de avaliação a serem adotadas mediante a seleção desses indicadores e definem, com clareza e objetividade, as estratégias didáticas e os instrumentos que nortearão os parâmetros de avaliação, nesta escola. Desse modo, pensar a avaliação é refletir intrinsecamente nos processos ensino e aprendizagem.

Assim, as docentes estão identificadas com Hadji (2001) quando ressalta que o ato avaliativo exige a designação de “[...] um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado” (HADJI, 2001, p. 45).

É importante esclarecer que esse instrumento avaliativo de registro foi elaborado a partir de inspirações no trabalho de Charles Hadji (2001), apresentado num congresso internacional de educação realizado na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, no qual as professoras e as coordenadoras da Escola 01 tiveram

participação. Com dados dessa ordem fui confirmando a importância da formação continuada, dentro e fora do espaço escolar, visando à mudança de paradigmas da/na prática docente.

Os indicadores são construídos a partir das competências exigidas para cada série e que dão conformidade às notas que são registradas no boletim ao término de cada unidade de estudos. O desenvolvimento cognitivo é representado de acordo com as conquistas ou não dos referidos indicadores por cada criança. Contudo, vale ressaltar que os indicadores podem ser reformulados, conforme a necessidade em curso. A validação desse processo está ligada à concepção de avaliação que norteia a organização do trabalho pedagógico desta escola e na aquisição das garantias previstas, a partir da análise dos indicadores apontados no dossiê individual – processo e progressão – de todo o percurso vivenciado pelos alunos e alunas. Portanto, avaliar criteriosamente as aprendizagens das crianças necessita de uma proposta séria de planejamento coletivo.

É importante também assinalar que quando se discute a avaliação da aprendizagem no espaço escolar, discute-se também, a cultura de cada escola e a cultura escolar, de forma mais ampla. Isso significa que se tratando de uma prática avaliativa com características formativas, parte-se da crença de que a escola compartilha do processo, tirando a responsabilidade unilateral do professor no contexto.

Vale pontuar que os membros desta escola acreditam que o aperfeiçoamento profissional implica em mudanças nas práticas educativas e, conseqüentemente, na promoção de aprendizagens significativas.

Desse modo, as professoras da Escola 01 e uma da Escola 02, contemplam a proposta avaliativa destacada no trabalho de Esteban (2001) que trata o “não-saber” como possibilidade de um devir no contexto de ensinar e aprender.

Em contraponto ao que foi descrito acerca das práticas avaliativas das professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida, pode-se perceber que as outras professoras não compartilham da mesma concepção de avaliação. Isso foi possível verificar na avaliação de Matemática, elaborada e aplicada pela professora Violeta – Escola 03, na III Unidade.

AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

E agora, amiguinho, que tal mostrar o seu aprendizado nessa unidade?!!! Capriche.

Responda os problemas abaixo usando as operações necessárias:

1. O Estádio do Jóia da Princesa em Feira, tem capacidade aproximada para 40.000 pessoas sentadas. Num jogo ali realizado, 28.407 pessoas pagaram ingresso e 1.825 pessoas entraram gratuitamente.

a) Quantas pessoas assistiram a esse jogo?

b) Se todas as pessoas que assistiram ao jogo ficaram sentadas, quantas pessoas sentadas o estádio ainda comportaria?

Cálculos:

2. Uma indústria fabrica lápis, que são colocados em caixas com capacidade para 36 lápis cada. Se essa indústria consegue formar 25 caixas completas por hora, quantos lápis são produzidos em 12 horas de trabalho?

Cálculos:

3. Saionara tem 17 cédulas de 50 reais, 20 cédulas de 10 reais e 13 cédulas de 5 reais. Que quantia Saionara tem?

   Cálculos:

4. Veja os numerais escritos no quadro:

186	620	501	744	655
339	802	408	717	165
600	100	237	384	500

Entre esses números, escreva:

a) Aqueles que são divisíveis por 2:

b) Aqueles que são divisíveis por 5:

c) Aqueles que são divisíveis por 10:

5. Dê três números primos entre 20 e 30:

_____

_____

_____

6. Agora, explique o que é um número primo.

_____

_____

_____

7. Encontre os múltiplos dos números:

   a) 4

b) 10

8. Resolva as contas:

a) 7543 + 10.375

b) 3.750 – 1853

c) 7543 : 3

d) 95642 : 5

Embora declare que utilize instrumentos variados, a construção da consigna de um desses instrumentos deixa entrever que a professora não articula na prática ao que diz sobre a avaliação enquanto processo. Por exemplo, na questão 05 (vide prova transcrita), a professora solicita que as crianças informem três números primos entre os numerais de 20 a 30 e, em seguida pede que as mesmas expliquem o que é um número primo. Não seria mais congruente se a professora solicitasse a dimensão conceitual do conteúdo – número primos – para depois, então, pedir a sua identificação?

Desse modo, a professora Violeta retrata na prática, uma preocupação da pesquisadora Esteban (2000, p. 14), quando faz referência ao fato de que "[...] freqüentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado..."

Ainda, conforme declaração da professora Violeta – Escola 01:

> *A avaliação é uma questão que está presente durante todo o processo. Então a cada dia é uma oportunidade diferente, um momento diferente pra avaliação e assim, eu estava atenta a todos os detalhes, o que era dito, o que não era dito, o que era observável, o que não era observável naquele momento. Então eu ia colhendo o progresso da criança ...tudo para mim é patente de ser avaliado né? Atividade de acompanhamento em sala de aula*

> *como participação, interesse, assiduidade, mais voltada à atitude da criança e responsabilidade enquanto aprendiz e atividades como participação de grupos, desempenho pelo trabalho, enfim a pontuação na unidade era distribuída em instrumentos variados* (Profa. Violeta – Escola 03).

Nesta fala nota-se que os variados instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar são utilizados para acompanhar o progresso da criança nas diversas situações de aprendizagem. No entanto, há uma incongruência entre o dizer e o fazer da professora no seu cotidiano na sala de aula. Além da análise dos instrumentos, isso foi percebido em momentos distintos durante o período em que estive acompanhando e analisando a sua prática pedagógica. É importante destacar que enquanto estive presente no seu ambiente de trabalho, eu não presenciei práticas pedagógicas diversificadas, tendo em vista contemplar diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos meninos e pelas meninas. Na maioria das vezes, a velha prática – explicação do conteúdo, seguida de aplicação de atividades escritas com perguntas objetivas e dissertativas – caracterizava-se como prática rotineira dessa professora. Assim, não faz, sentido, portanto, o que diz e o que faz a professora Violeta no cotidiano da sala de aula, sobre as práticas avaliativas.

No depoimento da professora Dália – Escola 02 – aparece a necessidade de diagnosticar o nível de aprendizagem em que se encontra cada criança:

> *Avaliar é medir o grau de aprendizagem e entendimento do aluno... Cada aluno, cada indivíduo tem sua formação, sua condição de compreensão e seu limite de aprendizagem. Cabe ao professor utilizar todos os recursos necessários para se fazer entender. Se cada aluno aprende de acordo com um ritmo próprio, devemos diagnosticar para que possamos trabalhar o quê ele não aprendeu e retrabalhar de outra forma, permitindo que o aluno cresça, avance* (Profa. Dália – Escola 02).

A professora acredita ser de fundamental importância essa prática, mas no seu dia-a-dia, durante o período em que estive acompanhando-a, não presenciei nenhuma situação que comprovasse essa atitude anunciada por ela. Assim, ao afirmar que há uma incongruência entre o dizer e o fazer da professora Dália no âmbito da sala de aula, estou constatando que verbalizar concepções não é garantia de que estas estejam incorporadas à prática docente.

Como conceber uma prática que considera “os ritmos próprios” se a mesma não se reporta ao momento avaliativo destinado à identificação dos conhecimentos prévios de seus alunos e alunas e a partir deles estruturar uma proposta de trabalho?

Predominantemente, a avaliação nas escolas contempladas pela pesquisa segue o paradigma de atribuir notas através da aplicação de provas periódicas, com data marcada previamente, cujos resultados servem para aprovar ou reprovar os educandos e educandas durante o processo.

O sistema de provas periódicas só considera o processo cognitivo dos/as estudantes, orientados para a memorização. A este propósito, Dalben (2004) faz a seguinte consideração:

> [...] a avaliação escolar apresentava-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problemas que recaíam sobre a ‘falta de estudo’, a ‘falta de disciplina’ e a ‘falta de interesse’ diante das atividades escolares (DALBEN, 2004, p. 36).

Essa prática caracteriza-se como uma conseqüência da formação docente que retrata a reprodução de situações por ela vivenciada. A professora Bromélia – Escola 05 – foi formada nos pressupostos teóricos e práticos da Pedagogia tradicional, a partir de...

> [...] um determinado modo de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno de ontem, isto é, a tradição recebida, que transmite e reforça normas e critérios assumidos de um modo acrítico, e à qual hoje se adere ou à qual se integra (MÉNDEZ, 2002, p. 43).

Sobre essa questão a professora Bromélia – Escola 05, assim declarou:

> *[...] porque o que eu dou aos meus alunos no dia-a-dia, eu aprendi quando ainda era estudante. E, quando um diz que aprendeu..., aí pronto... é o necessário para mim, portanto, tanto faz... não precisa avaliar. Eu, realmente o que eu aprendi... isso tudo que ensino a eles... eu aprendi no meu primário. Eu repasso, procuro outros meios, mas a minha base foi o primário. No primário da minha época, o aluno decorava, mas aprendia* (Profa. Bromélia – Escola 05).

A concepção de avaliação, questão abordada na etapa da entrevista e analisada no processo de observação das práticas educativas, ficou evidente que a que predomina no grupo de professoras envolvidas na investigação era a concepção avaliativa somativa/classificatória, cuja função básica era a de verificar se o aluno e a aluna conseguiram reproduzir no período final de cada unidade de estudo – ensino e aprendizagem – os conteúdos trabalhados em sala de aula. Isso se daria através da aplicação de uma prova – instrumento mais utilizado – de cada disciplina da matriz curricular, conforme os depoimentos já transcritos.

As professoras afirmavam que o ato de avaliar representa o resultado das apreensões cognitivas. Desse modo, a avaliação das aprendizagens restringe-se apenas à dimensão intelectual do aluno e da aluna, não se contempla, portanto, as dimensões física, afetiva, social, moral e estética. Entretanto, as professoras enfatizam a dimensão procedimental da aprendizagem, o fazer.

Das oito professoras investigadas, todas afirmaram conceber a avaliação como um processo, considerando as etapas vivenciadas pelos educandos e

educandas, acompanhando suas limitações, crescimento, avanço e dificuldades. Entretanto, no cotidiano pedagógico, o que se observou foi uma avaliação tradicional, pautada na prática e valorização dos procedimentos. Contudo, registraram-se também, algumas práticas inovadoras, progressistas e dialógicas potencializando a coerência entre o dizer e o que fazer.

4.3. FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO: como se chega a ser o que se é

A docência não é um estado ao qual se chega, e sim um caminho que é feito.

Juan Manuel Álvarez Méndez

As concepções e as práticas avaliativas de professores e professoras são questões fundamentais nesta pesquisa. O ato de avaliar é um processo que materializa a compreensão de educação e de sociedade construída por cada sujeito ao longo de sua existência. Também é sabido que o processo de formação docente através de seus métodos e conteúdos está implicado nas práticas empregadas no ambiente da sala de aula.

Desse modo, discorrer sobre a prática pedagógica avaliativa e a postura do/a professor/a analisando as implicações de sua formação no contexto da avaliação escolar é o que discuto nesta parte do trabalho. É oportuno trazer essa discussão considerando a avaliação da aprendizagem como uma das dimensões do trabalho docente.

Quando abordo as práticas avaliativas de professores e professoras, não estou privilegiando apenas a sua dimensão técnica – procedimentos utilizados na

elaboração e aplicação de instrumentos e análise dos resultados – mas considero também importante compreender a dimensão político-social do ato de avaliar, cuja implicação é mais ampla, tendo em vista o projeto da escola. Portanto, por ser uma prática que abrange o cotidiano do fazer pedagógico, entender a avaliação escolar como campo teórico de conhecimento, significa inclusive, “discutir a aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores, e as políticas educacionais de forma geral” (DALBEN, s/d, p. 16).

Sem dúvida, é importante refletir acerca dessa realidade e repensar a questão da avaliação do rendimento escolar de alunos e alunas vinculada à formação de professores e professoras, tendo em vista melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as atitudes formativas do/a professor/a-avaliador/a, a partir da a organização do trabalho escolar.

Trata-se, portanto, de analisar o papel, o significado e a contribuição da formação docente no cotidiano da escola e suas implicações no processo avaliativo.

Nesse contexto, Hoffmann (2001) afirma que:

> [...] o compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas (HOFFMANN, 2001, p. 112).

Assim focalizada, pode-se afirmar que a formação contínua de professores e professoras tem fortes implicações na busca da autonomia profissional, condição primordial na possibilidade de implementar práticas pedagógico-avaliativas. Desse modo, a prática avaliativa é conduzida por uma teoria pedagógica e, o planejamento do ensino estabelece a articulação entre a teoria e a prática docente na sala de aula, cujas implicações são percebidas nas práticas avaliativas.

No cotidiano da sala de aula, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como uma das categorias mais importantes da organização do trabalho pedagógico, visando garantir a aprendizagem dos educandos e das educandas, respeitando as diferenças, ritmos de aprendizagem e limites de cada um, o que exige de professores e professoras a criação de estratégias de ensino que mediatizem e favoreçam a aprendizagem. Isso foi observado na prática das professoras Crisântemo, Gardênia – Escola 01 e Margarida – Escola 02, conforme situações relatadas anteriormente.

A compreensão da avaliação da aprendizagem como etapa integrada à prática pedagógica de professores e professoras, ainda hoje, é despercebida e negligenciada por parte dos professores. Conforme afirmação de Hoffmann (1996, p. 16), “[...] os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada”.

No cotidiano escolar, de modo geral, a avaliação é concebida como um momento estanque do trabalho pedagógico, considerada como algo isolado de todo planejamento das atividades didáticas. Mas, o que se sabe é que a prática avaliativa faz parte da nossa vida diária. Avalia-se tudo e todos ao longo do tempo e, em contrapartida, também somos avaliados. Entretanto, mesmo sendo uma prática cotidiana na nossa realidade, Romão (1999, p. 47) reconhece que “[...] avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”.

Por se tratar de uma atividade que exige alguns cuidados e critérios, é correto afirmar que para avaliar com qualidade torna-se necessário planejar a avaliação, escolhendo os instrumentos e procedimentos, tendo em vista atender à realidade

vivenciada em cada espaço. Geralmente, quando o assunto em pauta é o planejamento, esse por sua vez, está sempre relacionado às aulas, conteúdos, escolha de metodologias, atividades e aplicação de conceitos. Mas, quando esta discussão esteve atrelada à avaliação, a necessidade de planejá-la não foi amplamente percebida na prática de todas as professoras.

Além do mais é mister afirmar que a avaliação não deve ser incorporada ao processo ensino-aprendizagem como um mero instrumento a serviço apenas do professor e professora, mas que ela seja uma referência da prática educativa cotidiana. Portanto, necessita ser pensada e planejada cotidianamente.

Hadji (2001) propõe que na avaliação do processo de ensino-aprendizagem deveremos, enquanto professores e professoras avaliadores/as, partir das intenções aos instrumentos. E, desse modo, não limitar o ato de avaliar alunos e alunas com o propósito de aprovação e reprovação, mas a serviço da aprendizagem e da formação social dos indivíduos.

Assim, continua o autor, “[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20).

É interessante observar que muitos professores e professoras reproduzem, no cotidiano da sala de aula, atitudes e situações decorrentes de práticas vivenciadas enquanto estudantes, pautadas numa educação tradicional. Essas experiências escolares e, talvez, o não investimento no seu processo de formação contínua fazem com que, ainda hoje, empreendam práticas de ensino-aprendizagem, cujos componentes – objetivos, conteúdos e metodologias – retratam segundo Hoffman (1996, p. 28) uma “[...] concepção de avaliação como julgamento

de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação".

Isso foi possível constatar na fala e, também, na prática da professora Bromélia – Escola 05, ao comentar que:

> *[...] De vez em quando eu participo de cursos promovidos pela Secretaria. Já fiz o PROFA*[12] *e outros eventos, cursos pequenos, mas o que eu faço mesmo, no dia-a-dia da sala de aula, eu aprendi no meu primário. Tive boas professoras e elas sabiam como fazer para a gente aprender e isso eu faço igual. Exijo muito dos meninos na sala.... (você viu isso.... risos). Cobro mesmo, estou sempre atenta ... Eu avalio as aprendizagens dos alunos quando termina tudo... aí eu vou olhar o caderno um por um ou então quando o trabalho é diário eu vou observando e orientando os meninos no seu fazer e se algum tiver alguma dificuldade eu vou dando uma orientação e quem aprendeu, quem estudou, aprendeu, ótimo... mas tem aquele que não consegue, aí eu faço outro teste, outro trabalho* (Profa. Bromélia – Escola 05).

Questionada sobre a sua preparação no processo inicial de formação docente e como a mesma se sentia frente ao constante desafio de avaliar as aprendizagens dos seus alunos e alunas, a professora Bromélia foi firme ao afirmar que se sente preparada para desempenhar todas as funções do trabalho pedagógico, inclusive avaliando as aprendizagens dos meninos e meninas.

Sobre a sua preparação técnica, a docente ressaltou que na prática, ainda hoje, reproduz experiências vividas no período inicial da sua inserção na educação básica. Isto é, as técnicas de ensino, as metodologias e, também, as práticas de avaliação do rendimento escolar retratam um modelo copiado pela professora Bromélia das suas próprias professoras e reproduzido no exercício da docência. E, finalmente, torna-se importante assinalar, a relação que a referida professora faz entre a formação docente e as práticas avaliativas no Ensino Fundamental, que

---

[12] Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com carga horária de 180 horas, cujo objetivo é desenvolver

também, demonstra uma referência às situações didáticas vivenciadas por ela no seu processo de formação.

Ainda, sobre essa imbricação entre formação docente e práticas avaliativas, a professora Dália – Escola 02 também reconhece a forte influência de seus professores e professoras no seu processo inicial de formação docente, conforme relato:

> *Eu fiz o curso de Magistério lá no Gastão*[13]*. Aqui nessa escola, quando a diretora de vez em quando libera, eu vou participar de cursos promovidos pela Secretaria. Lá a gente sempre ouve que o professor precisa melhorar o ensino para que os meninos aprenda [sic], e ao tratar de avaliação sempre dizem que devemos avaliar de forma processual as aprendizagens desses meninos, mas elas (as professoras formadoras) não dizem como... e sem contar que os meninos de hoje são indisciplinados e não querem nada... O que eu sei mesmo, eu aprendi com as minhas professoras, elas sim, me ensinaram a ensinar e a gente sempre obedecia e aprendia* (Profa. Dália – Escola 02).

Na fala da professora Dália mais uma vez aparece um comentário sobre os saberes pedagógicos aprendidos ainda no seu processo inicial de formação, onde as práticas de ensino e o currículo eram centrados na transmissão de conhecimentos, e que para ela, os ensinamentos das suas ex-professoras continuam norteando até hoje o seu trabalho pedagógico empreendido na sala de aula. Outro elemento relevante que aparece nesse relato é a relação que a professora estabelece entre ensino-aprendizagem, avaliação e indisciplina, contextualizando o seu passado, enquanto aprendiz e o seu presente, como professora, que não consegue separar essa tríade na sua prática cotidiana, responsabilizando o comportamento indisciplinado das crianças como o principal

---

competências que habilitem professores e professoras a formar leitores e escritores competentes para as exigências do mundo globalizado.

[13] Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG – unidade da rede pública estadual de ensino, situada no centro da cidade de Feira de Santana. Fundada em 1962, oferece os cursos de Ensino

entrave no processo de ensino e aprendizagem e que culmina na não aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e das alunas.

Outra questão que merece uma menção na análise do dito da professora Dália – Escola 02 é a maneira como é colocada a necessidade de se buscar uma formação contínua. Esta alega que só participa de cursos quando é “liberada pela diretora da escola” o que denota o não reconhecimento do caráter formativo desses momentos como possibilidade real de aprendizagem. Parece que a oportunidade oferecida de aprender para promover mudanças na prática docente é uma necessidade só da escola (representada aqui na figura da diretora) e, não da professora como sujeito em construção.

Na maioria dos cursos pontuais que são promovidos pela SEC para professores e professoras da rede, (reciclagem, treinamentos, aperfeiçoamento, etc) a expectativa desses/dessas profissionais é que estes cursos ofereçam “receitas” prontas para serem repassadas na sala de sala na tentativa de inclusão de “novidades” na prática de ensino e, conseqüentemente, com implicações nas novas aprendizagens.

Com uma compreensão diversa da manifestada pelas professoras Bromélia – Escola 05, Dália – Escola 02, a professora Crisântemo – Escola 01 – argumentou sobre o seu processo de formação, suas implicações no processo avaliativo no âmbito da sala de aula e as mudanças vivenciadas no devir do oficio docente:

> *Quando eu iniciei na docência a única referência que eu tinha era minha experiência na própria escola, enquanto estudante. Só que eu não me contentava com isso porque eu achava muito injusto... muito injusto mesmo todo o processo. Quando eu fui trabalhar, após a conclusão do Curso Magistério, eu queria fazer diferente, mas, não sabia como. Então... assim, na minha ignorância eu fazia o que eu*

Fundamental (5ª a 8ª série); Ensino Médio (Formação Geral e Magistério) e Educação de Jovens e Adultos. Atende 4500 estudantes nos três turnos de funcionamento.

> *achava correto, no esquema de provas ao término de cada unidade. Eu sentava com meus alunos, sobretudo aqueles que apresentavam dificuldades em aprender e tentava fazer com que eles entendessem os assuntos da prova... Isso era incrível, praticamente eu dava a prova para ele. Que horror!!!!!! Aí, eu fui para a universidade. A Universidade – UEFS – não me ajudou muito, porque a gente só ficou na dimensão histórica da avaliação e quando se falava nas novas concepções pedagógicas, não se questionava como avaliar diferente, como fazer uma avaliação diferenciada. Isso foi me angustiando tanto que eu comecei a burlar as normas da instituição – escola pública – onde trabalhava, negando a prova como instrumento avaliativo. Em compensação eu tinha um olhar mais apurado sobre o desenvolvimento das crianças e a partir dessas observações eu dava as notas* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Nota-se, no relato da professora Crisântemo, como a formação docente vai delineando as práticas educativas no ambiente da sala de aula e, como essa formação contínua permite uma constante reflexão sobre o seu trabalho, para aprimorá-lo cada vez mais. Desse modo, a docente tem consciência da sua capacidade de intervenção, sobretudo no que concerne àquelas crianças que apresentam dificuldades no processo. Seu olhar atento para cada criança facilita a superação de alguns problemas que eventualmente vão aparecendo na dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Decorrentes do seu processo de formação, as práticas avaliativas da professora Crisântemo, no início da sua carreira docente, tinham como referência as suas experiências na escola, como aluna, alegando que aprendeu a ensinar, reproduzindo situações didáticas, técnicas de ensino e instrumentos avaliativos com seus modelos de professores e professoras dos/das quais foi aluna. Entretanto, essa professora buscou superar essa realidade através de estudos e investimentos (intelectual e financeiro) no seu processo de formação contínua.

Outra questão que apareceu na fala da professora Crisântemo e, que merece ser pontuada nesta discussão, diz respeito ao papel de instituições de ensino superior no que concerne à abordagem da avaliação educacional, quando a

professora afirma que os seus estudos sobre avaliação no curso de Pedagogia, centraram-se apenas na dimensão histórica. Isso denota as limitações dos currículos e dos programas dos cursos de formação docente – Licenciaturas – que não incorporam e não implementam inovações, tendo em vista à superação teoria e prática. Dessa reflexão, emergem alguns questionamentos: será que os cursos de formação de professores e professoras – Licenciaturas – preparam os/as estudantes (futuros professores/as) para empreender práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula? De que modo esses cursos de formação docente contemplam estudos sobre a avaliação escolar?

A este propósito, a reflexão de Tardif (2002) parece pertinente com os meus questionamentos:

> [...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. [...] ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes sem nenhuma relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do oficio do professor (TARDIF, 2002, p. 125).

Abordando o processo de formação de professores em avaliação, a pesquisadora Hoffmann (2000) considera que a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional caracterizam-se como um dos desafios da educação na atualidade. Para ela,

> [...] o desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade –, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa (HOFFMANN, 2000, p. 65).

Esta é uma questão recorrente na fala da professora Crisântemo ao se referir à importância de sua formação inicial estabelecendo, porém, como mais importante o redimensionamento desta em sua prática.

Villas Boas (2004) sinaliza que a avaliação faz parte da organização do trabalho pedagógico das escolas, mas adverte que ainda hoje não é assumida como elemento significante dos processos ensino e aprendizagem. A esse respeito, essa autora alerta que, "[...] por isso, os cursos de formação de profissionais da educação, em níveis médio e superior, nem sempre lhe dão a devida atenção" (VILLAS BOAS, 2004, p. 105-106).

Mesmo para as professoras Crisântemo e Gardênia – Escola 01 e Margarida – Escola 02 que, no geral, manifestam coerência entre suas concepções e suas práticas avaliativas, a formação docente inicial de cada uma evidencia diferentes implicações no seu trabalho pedagógico. Enquanto a primeira sinaliza para a preponderância da reflexão sobre a sua prática para a construção da sua concepção de avaliação, Margarida atribui totalmente à sua formação inicial na Universidade o caráter processual que imprimiu mudanças na organização do seu trabalho docente. Assim, a professora se posicionou sobre a questão:

> *[...] Eu tô fazendo Pedagogia Séries Iniciais na UEFS. Quando eu entrei na UEFS eu tava consciente que sabia tudo de sala de aula porque eu tinha o quê... treze anos de prática de sala de aula no Ensino Fundamental e percebi lá dentro que o que eu sabia era muito pouco pra ajudar meu aluno. Nesses treze anos eu tenho consciência de que fiz o melhor, mais um melhor que hoje representa muito, muito pouco, então quando eu entrei lá (na Universidade) tudo era difícil, eu entrei em desequilíbrio... a minha prática entrou em choque [...] lá dentro da universidade eu percebi que a avaliação não era como eu via antes, só avaliar por um único momento estanque, estudava durante toda a unidade pra fazer uma verificação só no final da unidade. A partir da universidade eu entendi que ela – a avaliação – começa no primeiro momento que o aluno entra na sala de aula ao último dia, no término do ano, e eu registro tudo...(*Profa. Margarida – Escola 02).

Enquanto, no seu relato, a professora Margarida – Escola 02 destaca o relevante papel do curso de formação numa instituição de ensino superior, apontando como um divisor de águas na organização do seu trabalho docente, promovendo mudanças significativas na sua concepção de avaliação, bem como nas práticas de ensino e aprendizagem, as professoras Crisântemo e Gardênia atribuem à formação contínua na Escola 01 as nutrições teóricas de suas práticas, contemplando o gerenciamento de situações didáticas, de projetos de trabalho, de situações diversas envolvendo resolução de problemas e de atividades de leitura e escrita, entre outras.

É possível explicar a aparente diferença existente na maneira de avaliar os processos de formação acadêmica de professores e professoras realizados na UEFS manifestada nas falas das professoras Crisântemo (concluiu o curso de Pedagogia em 1996) e Margarida (encontra-se matriculada no curso de Pedagogia – Séries Iniciais). Viveram nesta Instituição momentos históricos distintos e formações diferenciadas. A primeira no Curso de Pedagogia com proposta para habilitar as disciplinas pedagógicas ao Magistério do Segundo Grau, ou seja, o ensino das disciplinas pedagógicas do curso Normal e, a segunda com uma outra especificidade, qual seja, a formação para o Ensino das Séries Iniciais.

O que se pode deduzir é que a proposta do segundo curso está mais voltada para desenvolver competências que propiciem aos professores e professoras compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade, no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que atende especificamente ao fazer das professoras no âmbito escolar. Além do mais, nos quase dez anos entre uma formação e outra, ocorreram avanços na formação acadêmica de professores e professoras nesta Instituição.

Nota-se, na fala da professora Margarida que o currículo do curso de Pedagogia para professores e professoras em exercício, recentemente implantado na UEFS, procura estabelecer uma relação próxima entre a Universidade e a Escola, dando condições ao/a professor/a-aluno/a de ressignificar sua prática no espaço escolar mediante as situações didáticas vivenciadas no processo.

Posso afirmar, portanto, que no decorrer da pesquisa essa professora assumia sempre, que a sua inserção na academia vem promovendo mudanças significativas nas suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como, mudanças na prática avaliativa.

Ainda, sobre o papel relevante do processo de formação contínua no espaço acadêmico, a professora Rosa – Escola 04 também ilustrou a questão ao afirmar que:

> *No início da minha carreira eu avaliava meus alunos de forma autoritária, como eu fui avaliada e achava que esse era o jeito certo de avaliar. Aí, depois de vários cursos promovidos pela Secretaria como o PROFA, mudei muito a minha maneira de avaliar, considerando o que avaliar... Como avaliar...e quando avaliar. Antigamente eu só acreditava na prova... só a prova contava, trabalhos, comportamento e outra ações eram desconsideradas. No curso que estou fazendo, eu estou buscando mais conhecimento para melhorar minha prática, se não estou avançando eu pego um livro e vou buscar respostas, procuro alguma colega e tiro algumas dúvidas de como fazer para dar certo e tenho também a ajuda significativa da coordenadora da escola, ela me ajuda muito* (Profa. Rosa – Escola 04).

Ao contrário do que foi exposto pela professora Dália sobre o caráter formativo de cursos pontuais de formação docente, submetendo-se sempre a *liberação da diretora;* a professora Rosa não nega a relevância destes atos formativos ao afirmar que algumas mudanças significativas foram percebidas na sua prática cotidiana, mediante a sua inserção em diversos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. No seu relato, esta professora destaca as

discussões que acontecem no curso de Pedagogia – na modalidade à distância – onde a mesma busca a construção de novos conhecimentos, tendo em vista promover situações diferenciadas na sua prática pedagógica e, também, ressalta o trabalho da coordenadora pedagógica da escola, que mesmo sem empreender um projeto deliberado de formação contínua no espaço escolar, promove encontros de estudos e discussões sempre que possível, nos momentos de AC, favorecendo o intercâmbio formativo entre os/as docentes.

Apesar do discurso articulado de muitos profissionais da educação e de representantes de órgãos oficiais sobre a promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores e professoras, considerando como grandes oportunidades de repensar a prática pedagógica na realidade local, acredito que esses cursos de formações pontuais ao desconsiderar o contexto e a historicidade das práticas, na sua grande maioria, não conseguem provocar mudanças significativas no contexto escolar.

Por tudo que foi exposto, julgo que além da formação básica em cursos de licenciaturas em nível superior, e também, em cursos pontuais (congressos, seminários, encontros, oficinas pedagógicas...), o ideal seria criar na própria escola um ambiente de aprendizagem, uma cultura de formação docente contínua. Como bem sinaliza Freire (2005, p. 80), “[...] a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”.

Sobre a relevância do processo de formação contínua no próprio espaço escolar, no exercício da profissão, a professora Gardênia fez o seguinte comentário:

> *[...] eu penso que a minha formação depende exclusivamente de mim, dos investimentos que faço tanto financeiro, quanto intelectual. Aqui na escola a gente tem esse compromisso... não só com a escola, mas com a nossa própria formação. Todas às noites de quarta promovemos momentos de estudos aqui na escola. Esses*

> *encontros nos ajudam nessa formação e, conseqüentemente, na nossa prática. A gente pode discutir sobre as nossas necessidades, nossas angústias, nossas limitações dentro da própria escola. Tudo isso pode promover mais autonomia na busca de soluções para o problema no próprio lugar. [...] Já fizemos estudos sobre a escrita e a leitura, sobre avaliação, problemas com a aprendizagem da matemática, indisciplina na sala de aula, competências docentes e currículo, sempre conduzidos pelo grupo de coordenadoras e professoras da nossa escola. Às vezes convidamos profissionais de fora, de acordo com a necessidade do grupo, para desenvolver um trabalho voltado para a nossa formação* (Profa. Gardênia – Escola 01).

A concepção de escola como espaço de formação contínua de professores e professoras ficou evidenciada na fala da professora Gardênia quando destaca o papel do trabalho coletivo e a interação entre os sujeitos/profissionais que fazem da Escola 01 um lugar de reflexão sobre a profissão docente, a prática pedagógica e a pesquisa no exercício da docência.

Desse modo, a formação contínua de professores e professoras centrada na escola permite conceber este espaço como possibilidade de mudança, mediante a formação de seus membros. Creio que esta idéia caracteriza-se como uma estratégia de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Por isso, falar de formação docente contínua é falar sobre a condição de interrogar as práticas no próprio fazer educativo cotidiano; ensinar e aprender na escola. Evidentemente, torna-se necessário repensar a escola, como espaço privilegiado e formativo de professores e professoras.

Estas considerações convergem com o pensamento de Paulo Freire (2005) ao afirmar que:

> [...] Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados. [...] Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão- ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2005, p. 81).

Sendo assim, o modo como a formação contínua de professores e professoras é concebida, neste espaço educativo, demonstra claramente, que é possível pensar em mudanças nas práticas pedagógicas, a partir da produção de saberes no âmbito de suas atividades cotidianas.

Nesse sentido, Méndez (2002) alega que construindo no espaço escolar uma cultura de educação norteada por um processo de formação contínua garante-se ao professor e à professora mudanças na sua prática, à luz de teorias que dão sustentação à organização do trabalho pedagógico, mediante as necessidades detectadas. Assim, esse autor reforça a crença que:

> [...] O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento (MÉNDEZ, 2002, p.14).

A criação de estratégias pela professora Crisântemo – Escola 01 na sua formação contínua lhe garante formular diferentes encaminhamentos a sua prática educativa colocando-se aberta às novas possibilidades e reconhecendo-se como sujeito em permanente processo de construção.

Nos relatos transcritos nesta discussão sobre formação docente e avaliação e, também, em outras situações relatadas no decorrer deste texto, notei três diferenças claras no tocante ao processo de formação e suas implicações na avaliação das aprendizagens escolares investigadas nesta pesquisa: pouca mudança nas práticas avaliativas; mudanças em processo e mudanças significativas.

De um lado estão as professoras Bromélia e Cravo – Escola 05 e Dália – Escola 02 que não vivenciam momentos formativos constantes em suas escolas e, talvez por isso, ainda hoje, reproduzem em suas práticas cotidianas, situações das

suas histórias de vida como educandas moldadas no paradigma tradicional da educação.

Além disso, outra questão que aflorou nas falas dessas professoras diz respeito à responsabilidade pela sua formação contínua. O que se constatou, mesmo de forma velada, é que, para elas, cabe à Secretaria Municipal de Educação promover e custear situações formativas/ formação contínua, mesmo fora da escola. A responsabilidade pela formação dessas professoras está atrelada a atos institucionais, a ações externas, considerando que essas docentes não vislumbravam a possibilidade de investir em cursos de formação na área educacional como uma ação de sua própria iniciativa, exceto a professora Cravo, que através de um convênio entre a SEC/PMFS e a UEFS, ingressou no Curso de Licenciatura – Pedagogia das Séries Iniciais – tendo concluído antes do início desta pesquisa. Contudo, há de se destacar que essa professora não estabeleceu nenhuma relação entre a sua formação acadêmica e possíveis contribuições em sua prática cotidiana.

No ponto intermediário estão as professoras Margarida – Escola 02; Rosa – Escola 04 e Violeta – Escola 03, que demonstram um relativo acréscimo ao seu processo de formação, melhorando de certa maneira seu trabalho docente. Essas professoras reconheceram o papel relevante dos cursos de formação docente e suas implicações no contexto das situações didáticas, embora, ainda não implementaram substanciais práticas avaliativas.

No outro extremo estão as professoras Crisântemo e Gardênia – Escola 01 que ressaltam nas suas falas e nas suas práticas mudanças significativas nos percursos, decorrentes de constantes investimentos na formação, dentro e fora do espaço escolar, demonstrando assim, que se chega a ser o que se é mediante a

busca de novos conhecimentos, ressignificando a prática, potencializando os saberes na sala de aula com coerência, garantindo a aprendizagem das crianças e fazendo da escola pública um lugar possível de construções de significados.

Assim, é conveniente concluir que a formação acadêmica e a formação contínua, através de cursos pontuais, ou estudos contextualizados na realidade escolar, têm um papel importante nas mudanças das práticas pedagógico-avaliativas de professores e professoras.

4.4. A ÉTICA NA AVALIAÇÃO

> ***Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós para ser.***
>
> **Paulo Freire**

Discutir a ética nas práticas avaliativas não era uma questão, a princípio, pensada para ser contemplada nesta pesquisa. Porém, durante as entrevistas percebi que algumas professoras se referiam à avaliação do rendimento escolar estabelecendo uma relação com a questão ética e, nesses depoimentos, eram comuns afirmações como:

> *[...] o processo avaliativo pode ser injusto assim...pode ser que seja injusto para o pai – "Por que meu filho perdeu?" [...] Ser injusta assim, porque o aluno é bonzinho, faz todas as atividades, vamos passar ele sem saber, passar sabendo que lá na frente ele vai ter dificuldade. Ele pode vir a perder na 5ª série. É preciso ter cautela de saber se lá na frente à criança vai garantir o que precisa garantir na 5ª série. Por isso que é difícil, porque no decorrer do ano a criança foi ótima e aí, conseqüentemente a gente vai aprovar essa criança e aí alguém lá na 5ª diga "Como essa criança veio da 4ª série com*

> *essa dificuldade?" E aí? Essa professora não soube avaliar? Será que não soube? ...eu não sinto dificuldade em avaliar mas, eu não sei nem como explicar isso, assim....os critérios que a gente utiliza ... fico temerosa em serem injustos* (Profa. Gardênia – Escola 01).

> *[...] quando se trata de avaliar pessoas a gente lida com sentimentos. Infelizmente, a gente não tem como avaliar a pessoa, sem ferir sentimentos, sem ser injusta um pouco, por mais que você tente fazer por onde acertar, é sempre difícil avaliar sem cometer injustiça...* (Profa. Violeta – Escola 04).

> *[...] o que mais me preocupa é como avaliar cada aluno para não desmerecer nenhum. Eu acho um pouco ruim avaliar. Eu nem sei explicar... Às vezes a gente dar uma nota e depois a gente percebe que aquele aluno merecia mais, uma nota maior, né... Para avaliar a gente tem que pensar, estudar... fazer um estudo geral do aluno e verificar se esse aluno fez tudo, passo a passo para poder não chegar a dar uma nota imaginária e prejudicar o aluno, que seja uma nota real, uma nota que represente o rendimento do aluno. É difícil avaliar... Eu tenho uma preocupação para não ser injusta* (Profa. Bromélia – Escola 05).

Essas observações permitem afirmar que a preocupação das professoras Gardênia, Bromélia e Violeta retratam uma reflexão sobre a ética na prática docente. Há, nas falas dessas professoras uma relação entre ética e justiça, atrelando a sua condição de professora-avaliadora à possibilidade de cometer erros e avaliar as aprendizagens de seus alunos e alunas de forma injusta.

Cabe ressaltar, no entanto, que a avaliação escolar, nas práticas, no fazer cotidiano dessas professoras, era concebida na dimensão técnica de procedimentos avaliativos de medidas, cuja função era fazer um julgamento e emitir um valor, mediante o desempenho dos meninos e meninas nas tarefas avaliativas que contemplavam apenas se os conteúdos escolares trabalhados no período foram assimilados pelos alunos e pelas alunas. Desse modo, há uma incongruência entre o dito e o feito dessas professoras.

Por sua vez, a professora Gardênia demonstra, na sua fala, como a avaliação de seus colegas de profissão, futuros professores/as (5ª série) de seus

alunos denota um significado importante no seu fazer pedagógico cotidiano. A referida professora expõe com clareza, como o olhar avaliativo do outro é um indicador avaliativo da sua competência profissional. Dessa maneira, a professora destaca na sua fala como o olhar do “outro” exerce um papel relevante na avaliação do seu trabalho, enquanto professora-avaliadora. Em outro momento, essa professora alegou que:

> *[...] Para mim avaliar na prática pedagógica é um termômetro, é uma medida, realmente é uma medida [...] assim, você vai ver como é que está aquela coisa...Aquele aluno, aquele objetivo, se ele está garantido ou não. Aí, em cima do que eu vejo, eu vou avançar ou trabalhar para que essa coisa avance* (Profa. Gardênia – Escola 01).

Ao mesmo tempo em que busca uma postura justa perante as suas práticas avaliativas, a professora Gardênia, retrata a avaliação apenas como técnica, ao usar as expressões “termômetro” e “medida”. Há uma contradição na fala da professora na medida em que o mundo da técnica exclui o mundo da ética, que neste contexto é o espaço das vivências, das relações e do diálogo.

Freire (1986, p. 123) tece, a esse respeito, a seguinte consideração: “[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. Assim, o diálogo na prática pedagógica é fundamental para que haja um processo justo nas práticas avaliativas.

Quando as professoras Bromélia, Gardênia e Violeta fazem referência à justiça comprovam na prática, princípios éticos ou não, haja vista que esses princípios não são materializados, mas se manifestam nas vivências, nas atividades do trabalho docente. Sendo assim, a ética é uma dimensão importante no fazer pedagógico cotidiano. É indispensável, no entanto, sublinhar que quando a professora Bromélia mostrou-se preocupada com o fazer no contexto avaliativo que neste caso aponta um certo distanciamento da postura meramente técnica.

Nesse sentindo, ela está indicando um caminho avaliativo que a técnica é um instrumento importante que auxilia a ética no processo avaliativo, passa pela busca do diálogo. Embora na sua prática isso não ocorra.

Referindo-se a essa questão, Esteban (2000, p. 8) diz que:

> [...] o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2000, p. 8).

Essas falas me reportam aos estudos de Rios (2002) ao afirmar que a competência docente contempla quatro dimensões: a técnica, a estética, a ética e a política. Ainda, para essa autora, a dimensão ética é a dimensão fundante da competência porque as demais "[...] ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos" (RIOS, 2002, p. 108). Desse modo, a competência do/a professor/a-avaliador/a não contempla apenas o saber, isto é, os conteúdos específicos da sua disciplina, nem tampouco os conteúdos relacionados à prática avaliativa das aprendizagens escolares de meninos e meninas; mas, torna-se relevante o pensar sobre o papel que o professor e a professora cumprem no espaço escolar no que concerne à promoção de aprendizagens e a função da avaliação neste contexto. Assim, compreendo que a ética no cotidiano da sala de aula é garantir que todas as crianças e jovens aprendam a ser, a se constituir como sujeitos, aprendam a conhecer, a fazer e a conviver.

Ainda, segundo esta autora, a ética diz "[...] respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção de um bem coletivo"

(RIOS, 2002, p. 108). A professora Crisântemo faz referência à questão ao afirmar que:

> *[...] Eu vejo que se as crianças estão na escola para aprender, cabe a nós, professores, ensinar... somos pagos para isso... nós temos um compromisso com essas crianças, um compromisso social, independentemente da criança ter apoio em casa ou não. É o meu compromisso enquanto professora, principalmente com aquelas crianças que não têm tal suporte. É necessário investir mais naqueles sujeitos, criando mecanismos diferenciados, estratégias de intervenção. Mesmo inserida numa classe numerosa, sinto-me capacitada pra fazer um acompanhamento individual do desenvolvimento dessas crianças com problemas de aprendizagens. O que dificulta é o fator tempo, isso nem sempre é possível* (Profa. Crisântemo – Escola 01).

Para a professora Crisântemo a preocupação com o coletivo demonstra princípios éticos que norteiam sua prática, ao dizer que o seu compromisso político é fazer com que todas as crianças aprendam, considerando que estão no espaço escolar com este objetivo e que muitas delas não têm estrutura familiar adequada para desenvolver de forma satisfatória, o seu processo de aprendizagem fora do espaço escolar.

Essa professora não nega com isso as limitações de algumas crianças e ultrapassa a dimensão da individualidade, do particular, na medida em que se envolve com todas, sentindo-se co-responsável pelo seu pleno desenvolvimento (cognitivo, social, afetivo e cultural). Desse modo, essa professora demonstra na sua fala o seu compromisso com o social, com a coletividade. Isso denota a responsabilidade ética com o processo de formação do outro.

Embora reconheça que o “fator tempo” é um entrave ao acompanhamento do processo de aprendizagem de todas as crianças, a professora Crisântemo não exclui àquelas que apresentam maior grau de dificuldade, ao contrário, essas são as mais acompanhadas de perto. De acordo com o seu relato, a professora demonstra essa

preocupação ao afirmar que o maior investimento da sua prática pedagógica está voltado para aquelas crianças com déficit de aprendizagem, reforçando desse modo às dimensões técnica, ética e política do trabalho docente.

A posição dessa professora parte de uma concepção de educação que transpõe a mera coleta de dados e aferição dos conteúdos e objetos a serem trabalhados na escola, e sim, como possibilidade de aprendizagem. Assim, "[...] a ética pode iluminar a consciência do homem, fundamentando e dirigindo suas ações, no plano individual e social" (SOUSA, 2003, p. 227).

Um elemento especialmente importante na sua posição é como esta professora se coloca no contexto, reconhecendo-se como co-responsável no processo educativo de cada criança. O que comprova a "ética da responsabilidade" que segundo Soleto apud Méndez (2002, 58), "[...] leva em conta as conseqüências produzidas nos sujeitos pelas ações que os professores empreendem. Isso é uma forma de agir razoavelmente". Essas questões são retratadas na sua história de vida e na sua trajetória docente, conforme foram expostas anteriormente.

Esse compromisso ético do/a professor/a-avaliador/a é reforçado por Sordi (s/d), quando enfatiza que:

> [...] a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intricado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu e de agir de acordo com sua consciência ética (SORDI, s/d, p. 80).

Essa é também a compreensão de Villas Boas (2004) ao afirmar que a estreita relação entre a avaliação, à competência técnica do sujeito que avalia algo e/ou alguém e a sua concepção de coletividade no processo implica numa dimensão

ética, e, a avaliação, por sua vez, a partir dessa perspectiva, relaciona-se com práticas de intervenção intencional.

A esse respeito, Villas Boas (2004) esclarece que:

> [...] Sendo a ética fundante da competência, avalia-se com ética. Nesse sentido, a avaliação é conduzida tendo como base o respeito ao aluno como pessoa e às produções que ele apresenta. É um ato de solidariedade porque, ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está promovendo um bem individual e coletivo; tanto o aluno como a sociedade são beneficiados (VILLAS BOAS, 2004, p. 90).

Em outros momentos a questão da ética materializou-se como justiça, injustiça... Isto pode ser percebida nesta fala da professora Margarida

> *[...] avaliar pra mim é um processo difícil. Eu acho que a parte mais difícil do processo pedagógico é avaliar. Compreender a avaliação é difícil para o professor, não é fácil, o professor corre o risco de ser injusto em alguns momentos, o professor corre o risco de ser omisso, às vezes de não ter dado a devida importância a tal aluno, aquele aluno avançou às vezes a gente não percebe isso acontece* (Profa. Margarida – Escola 02).

Portanto, para atuar eticamente no processo pedagógico e promover uma avaliação das aprendizagens de alunos e alunas é preciso que o professor, a professora conheça cada criança inserida no contexto. Deve-se sempre avaliar o desempenho do/a aprendiz e não a sua pessoa, mediante critérios estabelecidos.

Em comunhão com as autoras citadas, considero que, ao procurar modificar a sua prática avaliativa, é fundamental que o professor e a professora analisem criticamente suas ações no cotidiano da sala de aula, inseridas nos processos/contextos de ensino e aprendizagem; avaliem seu desempenho; repensem suas práticas avaliativas e os objetivos inseridos nas modalidades (instrumentos) de avaliação; aprofundem seus conhecimentos, planejando suas

atividades, concebendo a avaliação como etapa relevante na prática educativa, valorizando a trajetória (caminhos) percorrida pelo educando na construção do saber.

Observa-se no depoimento da professora Margarida – Escola 02 algumas questões relevantes, sobretudo pelo fato de abordar a avaliação escolar como a etapa mais difícil da prática docente. Nota-se que, ao mesmo tempo em que a professora Margarida – Escola 02 afirma que avaliar constitui-se numa tarefa difícil, a mesma reconhece que, às vezes, a dificuldade em avaliar é uma possibilidade de cometer injustiça no processo. Esta relação entre a ação avaliativa e o sentimento de injustiça, também foi uma questão enfatizada pela professora Bromélia – Escola 05 – que mesmo sentindo-se preparada para avaliar seus alunos cotidianamente, reforça o "receio" de ser injusta no processo avaliativo, ao afirmar que:

> *[...] Considerando o que eu dou, eu me sinto preparada. Quando eu coloco uma turma de quarta série na quinta série eu tenho a sensação que cumpri a minha obrigação ... Embora eu me sinta preparada para avaliar, eu tenho preocupação em não ser injusta na avaliação. Às vezes o aluno sabe e na prova não responde corretamente... Então, a prova não define totalmente não... porque eu não faço só a prova... eu avalio a participação na sala de aula, no teste, o caderno, eu avalio tudo... o dever de casa que eu passo, eu dou visto e as tarefas de classe também... Eu avalio tudo* (Profa. Bromélia – Escola 05).

Pode-se observar no relato da professora Bromélia como a dimensão técnica está presente na sua concepção de ética na avaliação. A prova, enquanto instrumento técnico do processo avaliativo encontra-se inserida na discussão da ética na prática pedagógica dessa professora. Desse modo, o uso desse instrumento está entrelaçado à condição de ética no conjunto das ações da docente no âmbito da sala de aula.

Desse modo, pode-se afirmar que o que está subjacente à questão da ética na prática avaliativa na escola é a idéia de que a avaliação deve estar a serviço de quem aprende. Ser ético é ser justo para as professoras Bromélia, Crisântemo, Gardênia, Margarida e Violeta. É atrelar a coerência entre os processos de ensino e aprendizagem às situações avaliativas. Conforme afirma Méndez (2002), a avaliação, como atividade natural de aprendizagem,

> [...] é uma ação humana realizada entre sujeitos e sobre sujeitos, isto é, não há avaliação sem sujeito avaliado. E a avaliação carece de significado se alguém não a outorga; por isso, deve ser essencialmente justa (MÉNDEZ, 2002, p. 58).

O/A educador/a ético/a concebe a avaliação no processo pedagógico como um mecanismo voltado para as necessidades de quem aprende, contemplando assim, o seu desenvolvimento integral – cognitivo, afetivo, social, cultural –, e para tal, as práticas avaliativas precisam ser justas. E, para atender a dimensão ética, essas práticas na escola, necessitam responder a alguns questionamentos e definir os princípios que irão nortear a prática educativa.

Ao pensar sobre essa questão, Méndez (2002, p. 56) faz algumas indagações:

> Por que avaliar? Para que avaliar? Quem são os destinatários e quem são os que se beneficiam com as práticas de avaliação? Qual uso fazem os professores da avaliação? [...] Que funções realmente desempenha? Quem utiliza os resultados da avaliação além do imediatismo da sala de aula? O sistema de avaliação vigente assegura a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino? Assegura também a avaliação justa, além de objetiva, dos alunos? (MÉNDEZ, 2002, p. 56).

Ao responder estas questões durante o processo educativo, professores e professoras regulam o trabalho pedagógico, assegurando uma prática avaliativa do ensino e da aprendizagem para além do caráter seletivo e excludente, característico

de modelo de escola tradicional. Enfim, uma questão ética na avaliação das aprendizagens escolares é pensar o processo avaliativo a partir de suas finalidades.

Finalmente, há de se destacar que a compreensão de ética nas práticas avaliativas mais presentes foi à condição de justiça, mas também, se definiu a ética, neste contexto, como compromisso social, cujo eixo básico centrava-se na preocupação com os avanços cognitivos das crianças que apresentavam dificuldades no processo, tendo em vista garantir e promover aprendizagens significativas. Outra relação que foi estabelecida diz respeito à competência técnica da professora no seu fazer pedagógico cotidiano.

Enfim, para mim o mais significativo no que concerne à ética na prática pedagógica dessas docentes diz respeito à preocupação com as crianças e o seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Entre o dizer e o fazer: algumas conclusões

> ***A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.***
>
> **Bernard Charlot**

O presente estudo foi planejado tendo como foco de análise as concepções e os significados atribuídos à avaliação das aprendizagens escolares pelas professoras da quarta série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Feira de Santana, estabelecendo a relação entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula.

Nas observações das atividades do cotidiano das escolas foi possível estabelecer a relação entre o dito e o feito pelas oito professoras contribuintes nesta pesquisa. Inicialmente, cabe destacar que a pesquisa revelou algumas impressões acerca da problemática.

No devir da pesquisa foram devidamente identificados dois grupos distintos de professoras. Um grupo, que aqui denominei Grupo 01, formado pelas professoras Bromélia, Cravo, Dália, Rosa e Violeta e o outro grupo, denominado Grupo 02 constituído pelas professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida, cuja relação entre o dizer e o fazer dessas docentes nas suas práticas avaliativas resumirei a seguir.

Embora, em suas narrativas algumas professoras do primeiro grupo, demonstrem conhecer e até considerar a avaliação numa perspectiva diagnóstica, dialógica e formativa nas práticas cotidianas, o processo avaliativo ainda é

concebido a partir da necessidade político-social de prestação de contas à família das crianças atendidas, ao grupo que dirige à escola, e à sociedade de modo geral. Desse modo, a presença de procedimentos escritos (provas e testes – avaliações periódicas) foi constante, tendo em vista a quantificação do rendimento escolar dos meninos e meninas. Para algumas professoras, a certeza de ter avaliado as aprendizagens da melhor forma estava intrinsecamente atrelada ao uso de tais procedimentos.

Também, ficou evidenciado que o uso de notas caracterizava-se como um mecanismo de controle visando a manutenção da disciplina no comportamento das crianças e a atenção destas na realização das tarefas cotidianas solicitadas pelas professoras, cujo principal objetivo era assegurar “sucesso” e bons resultados nas provas, valendo-se para tanto, da repetição mecânica dos conteúdos, seja através de atividades sistemáticas ou na exposição oral com a finalidade de garantir a assimilação dos mesmos e sua reprodução.

No que se refere ao uso de provas sabemos que as mesmas vêm sempre seguidas de situações de medo. Desse modo, o sentimento de medo é um fator relevante no processo de controle no espaço escolar. Isso foi presenciado nas salas de aula de algumas professoras – conforme registro nesta pesquisa. Essas docentes utilizavam-se do medo da prova pelas crianças como meio de obter a atenção das mesmas durante as aulas; para ter a certeza das atividades compridas; para controlar o comportamento e, também, como meio de manter a disciplina e silenciar as vozes.

Pode-se inferir que no curso da investigação não ficaram claros os critérios utilizados por essas professoras para avaliar as aprendizagens. Faz-se necessário enfatizar que, neste contexto, há carência de um embasamento teórico assim como

também, referência de critérios de avaliação, no trabalho pedagógico de algumas das professoras, confirmando a formação docente como um referencial diferenciador no contexto das práticas avaliativas.

Ao desenvolver práticas avaliativas voltadas para a verificação do desempenho acadêmico dos educandos e das educandas tais professoras fazem uso corrente de provas, sempre ao término de cada período de estudos, notadamente, este foi o principal instrumento presente nas práticas avaliativas, durante o processo de ensino-aprendizagem. As provas escritas, na sua grande maioria, exigiam dos alunos e alunas apenas a definição de conceitos, resolução de problemas, privilegiando o uso de fórmulas e de técnicas.

Desse modo, a concepção de avaliação escolar predominante nas ações cotidianas dessas profissionais apresentava-se de forma unidirecional, centrada na figura da professora e voltada para os alunos e as alunas.

Ao observar as práticas avaliativas cotidianas dessas educadoras torna-se possível afirmar que há uma distância significativa entre o que dizem e o que fazem no contexto da sala de aula. De certa forma, isso significa que essas professoras conferem significados e interpretações diferenciados à avaliação. Emergiu, daí, a necessidade de refletir sobre a formação docente como categoria fundante e suas implicações na prática avaliativa no espaço da sala de aula.

De modo geral, essas professoras concebem o ato de avaliar como técnica de mensuração. Assim, a análise do rendimento escolar de alunos e alunas é concebida como uma tarefa desvinculada do processo de ensinar e aprender, sendo valorizadas apenas, as avaliações pontuais, portanto, não sendo considerada a avaliação feita nos momentos informais, quando esses sujeitos são oportunizados a demonstrar o seu crescimento no contexto da aprendizagem.

Enquanto prática exclusiva de mensuração de resultados, a avaliação das aprendizagens escolares é um mecanismo relevante na relação antagônica entre as professoras e seus alunos e alunas e, também, entre o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, o primeiro segmento é sempre o que detém o poder de avaliar e, o segundo, apenas o dever de ser avaliado.

Considerando que a avaliação no cotidiano da sala de aula dessas professoras contempla a perspectiva tecnicista, o meio mais empreendido para obter informações acerca do desempenho escolar dos seus alunos e alunas, é feito através de testes e provas escritas, cujos resultados são transformados em notas, posteriormente registradas no diário de classe em cumprimento às exigências normativas do sistema vigente na rede.

Tal postura tradicional considera apenas o acerto das questões ou das situações-problema, já o “erro”, por sua vez, é concebido como fracasso, impossibilidade, incompetência, limite, viés da prática punitiva, negação da possibilidade de análise do estágio em que o aluno e a aluna se encontram no processo de construção de conhecimento.

Na escola o fracasso é tradicionalmente associado à reprovação de alunos e alunas ao término de um ano de estudos. Entretanto, o não aprender – no processo ensino e aprendizagem – não foi considerado por essas professoras, no devir da pesquisa, como uma interface do fracasso escolar. Outro ponto importante sobre essa questão é a maneira como algumas professoras tentam explicar o fracasso escolar, remetendo-o a um problema eminentemente das crianças e de suas famílias. Essa constatação foi enunciada pela maioria das professoras do Grupo 01.

Ainda, sobre esse ponto, ficou transparente em muitas situações como algumas professoras encaram essa “situação de fracasso” e, como as mesmas

justificam de forma velada ou explícita, que quando uma criança fracassa na escola é um problema do outro, negando, desse modo, a sua co-participação no processo. Ou seja, a responsabilidade desse problema é delegada à criança e sua família. Por outro lado, o “sucesso” colocado por elas como contraponto do fracasso, é considerado pelas professoras como uma variável das práticas pedagógicas empreendidas unicamente por elas no âmbito da sala de aula, elas sentem-se totalmente responsáveis pelas garantias de aprendizagens conquistadas por cada criança, onde só cabe a esta e a sua família, a autoria do fracasso no espaço escolar.

No contexto do trabalho pedagógico, a condição de “não-saber”, “não-aprender”, não é considerada como uma interface do fracasso na escola. Assim, percebo que há uma supervalorização dos resultados quantitativos das aprendizagens, sobretudo, quando esses ocorrem de forma positiva, retratados através de boas notas. Portanto, para essas professoras o mais importante era o produto e não o processo, ou melhor, os caminhos percorridos no curso das construções, das vivências...

Algumas professoras desenvolviam uma prática educativa fundamentada em uma teoria pedagógica, cujo planejamento norteava a sua prática de ensino e as situações de avaliação. Mas, no contexto global, as cinco professoras inseridas no Grupo 01, três delas concebiam e praticavam a avaliação a partir de modelos reproduzidos das experiências vivenciadas enquanto estudantes.

Algumas professoras defendiam e utilizavam métodos tradicionais de avaliação, cujas práticas avaliativas são decorrentes do processo de formação de professores para o Ensino Fundamental e da sua história de vida escolar. Assim, as

professoras repetem, em sua prática pedagógica, o modelo de avaliação no qual foram formadas.

Portanto, diante das situações descritas, posso afirmar que entre o dizer e o fazer dessas professoras sobre as práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula, há uma incongruência, um distanciamento, um descompasso, uma discordância, enfim uma dicotomia.

No contraponto desse grupo encontra-se o Grupo 02, no qual as professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida demonstraram conceber a avaliação como uma etapa relevante do fazer pedagógico cotidiano, registrando as observações do processo vivenciado por cada criança.

Os critérios de avaliação estabelecidos através de indicadores de aprendizagem na Escola 01 – local de trabalho das professoras Crisântemo e Gardênia – indicam que os momentos pontuais de avaliação não são os mais relevantes na análise do rendimento escolar dos meninos e das meninas. Isso é possível porque os procedimentos avaliativos que são utilizados no decorrer do processo são planejados mediante os objetivos das atividades e dos conteúdos selecionados para o período de estudos, o que confere a essas docentes a possibilidade de intervir no processo, demonstrando que avaliar não diz respeito apenas a aplicar provas e atribuir notas, mas conhecer as trajetórias percorridas pela criança no seu processo de aprendizagem. Assim, as estratégias de avaliação a que recorrem essas professoras caracterizam a organização do trabalho pedagógico norteada pela observação qualitativa e construtiva dos fazeres na sala de aula.

Torna-se pertinente destacar que embora na escola onde a professora Margarida desempenha suas funções docentes não tenha ainda sido implantada uma proposta de avaliação baseada em indicadores de aprendizagem, como a

desenvolvida pelas professoras Crisântemo e Gardênia da Escola 01, a adoção da observação, da análise e do registro como procedimentos avaliativos já faz parte da sua prática avaliativa, ressignificando assim, o papel da avaliação no processo de intervenção pedagógica.

Desse modo, no devir educativo dessas docentes, a avaliação escolar não se encontra atrelada às questões “como” e o “quê” se ensina, mas como a criança aprende. A concepção de avaliação baseada no paradigma tradicional de educação não encontra respaldo na prática pedagógica dessas professoras.

A forma predominante de avaliação do rendimento das crianças se dava junto a essas docentes, por meio de observações e registro do acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança, o que implicava na valorização e intervenção das atividades desenvolvidas pelo/a educando/a. Após as intervenções e análises, essas observações, mediante indicadores, eram transformadas em notas, conforme exigência do sistema educacional vigente no município. O sentido da avaliação centrava-se no papel da professora em registrar as construções dos/as educandos/as no processo, considerando sempre as metas destacadas no quadro de indicadores de aprendizagem e dos objetivos estabelecidos.

O planejamento da avaliação como parte integrante do processo na proposta pedagógica das professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida pode ser considerado, no contexto investigado, como uma tentativa de superação da prática avaliativa classificatória, seletiva e punitiva. O fato de articular a avaliação aos objetivos que se pretende alcançar em cada período de estudos demonstra que os procedimentos avaliativos existem em sintonia com os indicadores de aprendizagens, estabelecidos *a priori,* e observados no curso das situações de ensino e aprendizagem, se os alunos e as alunas garantiam ou não a aquisição

desses objetivos. Esse planejamento dos procedimentos avaliativos acontece mediante a elaboração dos indicadores de aprendizagem, o que denota que não é possível avaliar com critérios sem planejar a avaliação.

Esta investigação também permitiu constatar que a proposta de formação contínua dessas professoras no exercício cotidiano da profissão está voltada para o cumprimento da tarefa docente e da concepção de profissionalização do ensino, enquanto atividade socialmente construída. O processo de formação contínua vivenciado pelas professoras Crisântemo e Gardênia no seu local de trabalho visa o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva desses sujeitos sobre os saberes construídos a partir da sua prática pedagógica e profissional, o que converge para a construção de estratégias no desenvolver do pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação, permitindo assim, a articulação e a conformidade entre a teoria e a prática de ensino.

Acredito que se tratando de um estudo sobre as práticas avaliativas em escolas públicas de Ensino Fundamental e conforme modelo construído em um dos cenários desta pesquisa, destaco que uma sugestão relevante para promover mudanças nas práticas avaliativas dessas professoras é a implantação e implementação de uma proposta permanente de formação docente em exercício. Para tanto, torna-se necessário transformar a escola num local de pensar a prática na prática, criando neste ambiente um espaço de discussão de atos formativos.

Finalmente, posso concluir que a formação contínua de professores e professoras no espaço escolar apresenta-se como um desafio que, sendo enfrentado e conquistado, demonstra a possibilidade em promover práticas educativas e avaliativas mais democráticas, formativas e, conseqüentemente, com maior qualidade na escola. Isso já é concebido na Escola 01, e pode servir de

modelo para ser implementado nas demais escolas da rede, considerando as suas particularidades. Tendo em vista o trabalho desenvolvido pela equipe de profissionais desta escola no que concerne à proposta avaliativa inserida no seu Projeto Político-pedagógico, acredito que esse modelo de cultura avaliativa escolar empreendido pelas professoras Crisântemo e Gardênia caracteriza-se como o mais adequado no conjunto das práticas investigadas, coerente com uma educação pública de qualidade, investindo favoravelmente em formas alternativas de profissionalização de professores e professoras e nas situações de avaliação das aprendizagens dos meninos e meninas.

Contudo, vale ressaltar que essa proposta foi implementada porque as professoras e as coordenadoras dessa unidade de ensino percebem a educação pública como um investimento social e que a escola precisa ter autonomia pedagógica para estabelecer os seus critérios e definir qual a sua missão numa sociedade desigual. Tal percepção é conseqüência das situações de formação contínua vivenciadas por essas docentes nesse espaço escolar e o seu caráter de continuidade no processo de formação e profissionalização.

Com isso, posso afirmar, considerando todo o processo vivenciado nesta pesquisa, que a formação docente caracteriza-se como um referencial relevante na perspectiva de promoção de mudanças significativas nos espaços educativos formais. Contudo, a qualificação profissional de professores e professoras pode também ser considerada como uma ação não definidora de práticas avaliativas diferenciadas, mas, com certeza, tem fortes implicações no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no ato de avaliar.

O que dificulta é a ausência de uma política de formação docente contínua na rede pública municipal de ensino de Feira de Santana, ao lado da quase inexistência

do cargo de pedagogo para desempenhar as funções de coordenadores/as pedagógicos/as na grande maioria das unidades escolares, dificultando assim, a não construção de espaços formativos nas próprias escolas.

Foi possível evidenciar, no fazer cotidiano das professoras Crisântemo, Gardênia e Margarida, que a avaliação emerge a partir da observação, registro e análise das vivências das crianças no seu percurso de aprendizagem. Portanto, é um processo reflexivo e investigativo e, está alicerçada em práticas solidárias, inclusivas e participativas. É importante, também, salientar que, por ser uma escola com características diferenciadas das demais da rede – espaço físico acolhedor, a localização geográfica estratégica, condições materiais de trabalho, material didático satisfatório e número adequado de alunos em sala de aula e, sobretudo, a política de formação docente desenvolvida nesta unidade escolar – das outras que compõem o cenário da pesquisa, acredito que esses fatores facilitam essa prática pedagógica e, conseqüentemente, uma adequada prática avaliativa.

Pode-se até mesmo afirmar que a proposta de formação contínua das professoras na escola citada retrata na prática um processo de autoformação, tendo como princípio a articulação entre o ensino e a pesquisa e a criação de um ambiente favorável incorporando à prática de trabalhos de investigação-ação-reflexão sobre e na prática docente e suas implicações no processo ensino e aprendizagem. Essa prática de formação contínua no cotidiano escolar permite refletir sobre situações formativas individuais e coletivas, promovendo a investigação-reflexão sobre as práticas educativas empreendidas no âmbito da sala de aula, culminando de fato com a melhoria da qualidade do ensino.

Esta tem sido a principal causa da qualidade do trabalho docente neste espaço, possibilitando assim, a superação de uma série de dicotomias

freqüentemente presentes na prática pedagógica, tais como: teoria-prática; conhecimento-científico, conhecimento-cotidiano; ensino-aprendizagem; pesquisa-ensino e avaliar-classificar.

Finalmente, torna-se importante assinalar, que a escola caracteriza-se como um lugar de intervenção na/sobre a prática pedagógica, através de uma proposta de formação contínua de professores e professoras, o que retrata a relação intrínseca entre a formação docente e a prática pedagógica no cotidiano escolar.

Outro ponto que considero importante no contexto da pesquisa foi verificar que todas as professoras inseridas no estudo demonstraram ter uma preocupação em ensinar com qualidade, tendo em vista promover situações de aprendizagens significativas, mesmo àquelas que apresentaram limitações de cunho teórico para promover práticas consistentes e ressignificadas de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

A partir das análises desenvolvidas e considerando o contexto aqui retratado faz-se necessário destacar o que está subjacente à relação entre o dizer e o fazer dessas professoras no que se refere às práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula. Na verdade, a maior parte das professoras investigadas não apresentou indicadores de que possuíam uma prática pedagógico-avaliativa coerente com o que pensam e falam sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Essas professoras reproduzem na sua prática pedagógica cotidiana modelos construídos no período em que eram, ainda, alunas no seu processo inicial de formação, ou seja, as suas vivências retratadas a partir das narrativas das histórias de escolarização e formação, ainda hoje são reproduzidas e referenciadas na prática docente. Qualquer que seja a prática, esta se encontra assentada em princípios de um aporte teórico incorporado no seu processo de formação e reproduzido no seu fazer docente.

Portanto, transcender essa concepção tradicional de avaliação perpassa por um investimento na formação contínua desses sujeitos, já que se encontrou professoras que mediante as situações de aprendizagem em cursos diversos de formação conseguiram melhorar a sua prática pedagógico-avaliativa.

Por tudo que foi visto, escutado e registrado: *[...] é preciso pesquisar, analisar e conhecer cada criança; [...] eu avalio, tendo em vista a aprendizagem dos alunos; [...] para mim, a finalidade da avaliação não são as notas, mas, a situação da criança no seu percurso de aprendizagem; [...] avaliação é sinônimo de tomada de decisão no decorrer do processo; [...] valorizo as estratégias de cada criança; [...] para mim os erros são construtivos; [...] é importante garantir as aprendizagens de cada criança; [...] eu anoto o rendimento de cada aluno, eu anoto o crescimento, então isso me facilita avaliar...; [...] não considero exclusivamente a prova; [...] a partir da avaliação diagnóstica é que eu vou organizar meu trabalho; [...] o registro das observações feito ao longo do processo me garante avaliar as aprendizagens das crianças no processo*; e, por tudo mais que foi observado no fazer cotidiano da sala de aula, encerro evocando Milton Nascimento e Beto Guedes quando sabiamente cantam e encantam: ***[...] a lição já sabemos de cor. Só nos resta aprender...***

REFERÊNCIAS

Tecendo diálogos...

[...] Para encontrar alguém ou alguma obra é preciso sair ao encontro...
Henri Lefebvre

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo v.5).

ALMEIDA, Rosangela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ALVES, Nilda Guimarães. Eu avalio, tu avalias, ele(ela) avalia...In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Confluências e divergências entre didática e currículo.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____(Org.).; **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel G. Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar:** 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). **Formando professores profissionais: que estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação em números:** Bahia – 2001. Salvador: SEC, 2001.

BLOOM, Benjamim e outros. **Taxionomia de objetivos educacionais –** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CDL. **Anuário estatístico de Feira de Santana**. Feira de Santana: CDL, 1998. (v.1).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução: Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação:** Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.).; **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, s/d. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional**: teoria e experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.).; **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

EBEL, Robert L. **Três ensaios sobre avaliação educacional.** Por M.B. Lourenço Filho e outros. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa.(Org.).; **Avaliação:** Uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org).; **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.5)

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Escolar. **Estatística 1997 a 2003**. Feira de Santana, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1998.

_____. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir:** nascimento na prisão. Tradução: Lígia M. Ponde Vassallo. 10. ed. Petrópolis: vozes, 1993.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação:** Uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONÇALVES, Ana Angélica M. Rocha et al. **A escola como espaço de formação continuada.** Feira de Santana: UEFS, 2000.

GRONLUND, Norma E. **Measurement and evaluation in teaching.** 2 ed. Nova Iorque: Macmillan, 1971.

_____. **Elaboração de testes para o ensino.** São Paulo: Pioneira, 1979.

_____. **O sistema de notas na avaliação do ensino.** São Paulo: Pioneira, 1979.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 21 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Pontos & contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATISTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro.** Rio de Janeiro, 2000.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. **Aritmética:** novas perspectivas - implicações na teoria de Piaget. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar:** julgamento x construção. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEÓN, Irmã Nocedo de; EDDY, Abreu Guerra. **Metodologia de la investigación pedagógica y psicológica.** Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia D. **Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: Edufba, 2000.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Tradução: Lúcia Pellandra Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier. **A didática e as contradições da prática.** Campinas: Papirus, 1998.

MEDIANO, Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. “Formação de professor e profissão docente”. In: NÓVOA, Antonio (Org.).**Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAVÃO, Zélia Milleó. **Avaliação da aprendizagem:** concepções e teoria. Curitiba: Champagnat, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto (Portugal): Porto Editora, 1993.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999 (Guia da Escola Cidadã; v. 2).

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide Amaral. **A prova operatória**. 12. ed. São Paulo: EDESPLAN,1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Tradução: Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SMITH, E. R.; TYLER, R.W. **A appraising and recording student progress.** Harper, 1942.

SORDI, Maria Regina Lemes De. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, s/d. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOUSA. Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA. Clarilza Prado de.(Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed.Campinas: Papirus, 1994.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marilia. **As dimensões do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2003.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

TORRES, Rosa Maria. Fracasso escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. (Org.). **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.(Org.).; **Avaliação:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, s/d. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Anexo 01

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Questões:

1. Solicitação a professora para que esta se apresente (nome, idade, origem, estado civil, número de filhos, formação, tempo de exercício profissional na docência, etc.)

2. Como se tornou professora?

3. Fale-me sobre a sua formação docente.

3.1 Que mudanças percebe ao longo dos anos em relação ao exercício da profissão?

4. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você em sala de aula?

5. Quais os procedimentos utilizados na solução das dificuldades destacadas?

6. Quais as dificuldades mais freqüentes entre seus alunos no processo de aprendizagem?

6.1 Como você busca resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos?

7. Qual a metodologia de trabalho mais utilizada por você?

8. Você recebe orientações da escola e/ou da Secretaria da Educação durante o período de atividades pedagógicas?

8.1 Que tipo de orientação você recebe da escola ou da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho que realiza?

9. Indique algumas atribuições/contribuições do(a) coordenador(a) da sua escola no seu trabalho/fazer pedagógico.

10. Quais os recursos disponibilizados pela escola?

10.1 Que recursos didáticos você usa em sala de aula?

11. Como você considera sua interação em sala de aula com os alunos?

11.1 Você considera importante a interação entre aluno-aluno; professor-aluno no processo de aprendizagem? Por quê?

12. Qual/quais a(s) disciplina(s) que os alunos apresentam mais dificuldades de aprendizagem?

13. Quais os procedimentos metodológicos (situações didáticas) mais utilizados por você para trabalhar os conteúdos curriculares da(s) disciplina(s) que seus alunos apresentam dificuldades?

14. Como você se define na relação com seus alunos?

15. Como são desenvolvidas as atividades em salas?

16. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos mais utilizados por você?

17. Você planeja seus instrumentos avaliativos? Como? Por quê?

18. Quando você avalia as aprendizagens de seus alunos e alunas?

19. O que você considera relevante quando avalia as aprendizagens dos seus alunos?

20. Qual sua concepção de avaliação?

21. Na sua opinião, quais as funções da avaliação no contexto ensino-aprendizagem?

22. O que é o fracasso escolar?

22.1. Na sua opinião, o que contribui para a ocorrência do fracasso no espaço escolar?

23. O que você entende por:

- Aprovação
- Reprovação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Anexo 02

QUESTIONÁRIO

RETRATO DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

_____
_____

1. Localização:
_____

Telefone:
_____

2. Nº de alunos/as atendidos/as (total)

Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( )

3. Modalidade(s) de ensino:
_____
_____

4. Processo de escolha dos/as dirigentes:
_____
_____

5. Ano de fundação:
_____
_____

6. Nº de dirigentes:

Nome:
_____
_____

Formação:_____
_____

Nome:
_____
_____

Formação:_____
_____
Nome:
_____
_____

Formação:_____
_____

Nome:_____
_____

Formação:_____
_____

7. Coordenação Pedagógica: Sim ( ) Não ( )
Quantos profissionais atuam na escola: ( ) Carga Horária: ( )
Formação Acadêmica:
_____
_____
_____

7.1 Como atua o(a) coordenador(a) na escola (Funções):

_____
_____
_____

_____
_____

7.2 Acontecem momentos de estudos sobre temáticas atuais de educação e formação docente?
Sim ( ) Não ( )

Quando?_____
_____

Como?_____
_____
_____
_____

8. Nº de professores: ( ) Estagiários: ( )
Nº de funcionários: ( ) Apoio ( ) Administrativo ( )

9. Espaço físico:
Nº de salas de aula: ( )
Auditório: ( )
Laboratório: ( )
Qual/Quais:_____
_____

Cantina: ( )
Copa/Cozinha ( )
Pátio/Área de recreação: ( ) Coberto ( ) Não coberto ( )
Biblioteca: ( )
Sala de leitura: ( )
Sala de dirigentes: ( )
Almoxarifado: ( )
Banheiros (ALUNOS) ( ) Masculino ( ) Feminino
(PROFº.) ( ) Masculino ( ) Feminino
Sala de professores: ( )
Secretaria: ( )
Quadra de esportes: ( )
Prédio(s) anexo(s): ( )
Depósito: ( )
Arquivo: ( )
Parque infantil: ( )

10. Atividade complementares / O que a escola oferece aos alunos no contraturno:

Cursos/oficinas: ( )
Qual/quais:_____
_____
_____
_____

11. Participação de algum Programa Oficial?

Sim ( ) Não ( )

Qual/quais:
_____
_____

_____
_____

12. A escola oferece alguma vantagem ao professor?
Sim ( ) Não ( ) Qual/Quais?
_____
_____
_____
_____

13. A comunidade escolar já construiu o seu Projeto Político-Pedagógico?
Sim ( ) Não ( )
Por quê?
_____
_____
_____
_____
_____

13.1 E o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)?
Sim ( ) Não ( )
Por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

13.2 Caso a resposta seja **SIM**, informe os principais problemas, ações e as principais metas.
_____
_____
_____
_____
_____
_____

14. A escola fornece a família do(a) educando(a) boletim com os resultados do rendimento
escolar?
Sim ( ) Não ( )

Por quê?
_____

_____

Quando?

_____
_____

Como?

_____

15. Recursos disponíveis para uso didático:

Aparelho cd/player ( ) Quantos? ( )
Aparelho de tv ( ) Quantos? ( )
Aparelho vídeo Cassete ( ) Quantos? ( )
Retroprojetor ( ) Quantos? ( )
Microcomputador ( ) Quantos? ( )
Mapas ( ) Quantos? ( )

16. Todos alunos foram atendidos pelo PNLD?
Sim ( ) Não ( )
Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

17. Qual o perfil dos(as) alunos(as) atendidos(as) pela escola? (classe social; escolaridade dos pais; moradia; faixa etária; características étnicas; comportamento; etc)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

18. Observações:
Informações complementares (Registre neste espaço o que você considera relevante e que não foi solicitado)

_____
_____

_____
_____
_____

Nome do(a) informante:
_____

Cargo/Função:
_____

_____
Assinatura

Feira de Santana, _____/_____/_____.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Anexo 03

INDICADORES DE APRENDIZAGEM – ESCOLA 01

Relatório Parcial
IV Unidade – 2003

Área: **Língua Portuguesa**
Indicadores

LEITURA

	A	B	C	D
Faz leitura com expressividade respeitando a pontuação.				
Comunica-se de forma sintética e crítica sobre o conteúdo da leitura apresentada.				
Compreende os textos lidos.				
Apresenta disposição para ouvir a leitura de textos feitos pelo outro (professor ou colega).				
Identifica os diferentes tipos de contos, de acordo com suas finalidades.				
Demonstra interesse e empenho em ler (oral e silenciosamente).				
Respeita a fala dos colegas no momento de discussão.				
Argumenta em defesa de suas idéias.				

PRODUÇÃO ESCRITA

	A	B	C	D
Demonstra envolvimento com atividades de produção.				
Apresenta textos organizados, considerando aspectos como: parágrafo, pontuação, emprego de maiúsculas, separação de sílabas, concordância e acentuação.				
Elabora textos que seguem uma seqüência lógica, quanto a introdução, desenvolvimento e conclusão.				
Produz textos utilizando descrições de ambientes e personagens.				
Produz textos reconhecendo as diferentes posições que o narrador pode assumir.				
Tem preocupação com a escolha do vocabulário e com a ortografia das palavras				
Reconhece as características dos vários tipos de contos.				
Produz contos de acordo com as características estudadas.				

Apresenta textos com palavras acentuadas de forma adequada.				
Produz textos utilizando-se da concordância verbal e nominal.				

REVISÃO DE TEXTO

	A	B	C	D
Apresenta textos com letras legíveis.				
Lê a produção após estar concluída.				
É capaz de detectar e corrigir erros ortográficos e de concordância.				
Fica atento no momento de passar a limpo a produção revisada.				
Faz referência as regras já trabalhadas para justificar seus erros (ortográficos, acentuação e concordância).				

COMENTÁRIOS

Área: **História**
Indicadores

	A	B	C	D
Identifica o período do Golpe Militar e suas causas.				
Faz comparações entre o período da Ditadura e a Democracia.				
Tem clareza dos conceitos de Democracia, liberdade e respeito.				
Extrai informações de textos informativos.				
Seleciona as informações mais importantes dos textos lidos.				
Faz pesquisa buscando responder as questões elaboradas no grupo.				
Elabora textos usando as informações estudadas.				

COMENTÁRIOS

Área: **Geografia**
Indicadores

	A	B	C	D
Identifica os Estados brasileiros e suas capitais.				
Identifica as regiões brasileiras e seus respectivos Estados.				
Faz leituras de mapas que representam os aspectos físicos do Brasil.				

Considera elementos específicos dos mapas para fundamentar a leitura.				
Estabelece relações entre clima, vegetação, relevo e hidrografia.				

COMENTÁRIOS

Área: **Ciências**
Indicadores

	A	B	C	D
Nomeia e localiza os principais órgãos do sistema nervoso.				
Reconhece as principais funções dos órgãos do sistema nervoso.				
Nomeia e localiza os órgãos do sistema reprodutor.				
Compreende a função do sistema reprodutor.				
Faz relação entre os sistemas que foram estudados.				
Diferencia e compreende as ações voluntárias e involuntárias que são realizadas pelo nosso corpo.				
Estabelece relações das transformações que ocorrem no corpo durante a adolescência.				
Compreende a necessidade de se conhecer o corpo para mantê-lo em equilíbrio.				

COMENTÁRIOS

Área: **Matemática**
Indicadores

	A	B	C	D
Faz transformações das medidas de comprimento (mm – cm – m).				
Compreende e diferencia os conceitos de área e perímetro.				
Faz transformações das medidas de capacidade (ml – l).				
Domina o algoritmo da divisão.				
Compreende a idéia de porcentagem.				
Elabora estratégias de cálculos envolvendo porcentagem.				
Utiliza-se do conhecimento sobre as quatro operações para resolução dos problemas.				

Lê e compreende os enunciados das situações-problema sem ajuda da professora.				
Elabora problemas envolvendo todas as variáveis.				
Faz seleção de dados para elaborar suas estratégias cálculo.				
Apresenta estratégias diversificadas de cálculos.				
Usa calculadora com seus recursos.				

COMENTÁRIOS